UNIV. OF
TORONTO
LIBRARY

R

PUBLICATION MENSUELLE

REVUE Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE

Nos 1 – 6
Janvier 1918 — Juin 1918.

TOME
Soixante-douzième

PARIS
LIBRAIRIE DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15
1918

Tous droits de traduction et de reproduction réservés.

1515.b.8
12/8/19

Sommaire du n° 1

Émile Durkheim . . . . . : Félix PÉCAUT.
L'éducation professionnelle agricole et ménagère. E. BOUCHENDHOMME.
L'examen du certificat d'aptitude à l'inspection primaire (Session de 1917, Aspirantes). . . A. DARLU.
Questions et discussions :
Les Inspecteurs primaires dans les Écoles normales.
Lettre du front.
Chronique de l'Enseignement primaire en France.
Nécrologie : M. Jeannot. . . . . . R. S.

CONDITIONS D'ABONNEMENT A LA « REVUE PÉDAGOGIQUE »

Le numéro : 1 fr.

ABONNEMENTS :

France, un an. . . 12 » | Étranger, un an. . 13 50

Les Abonnements partent du 1er Janvier et du 1er Juillet.

Toute communication relative à la rédaction doit être adressée au Secrétaire de la rédaction de la *Revue pédagogique*, à Paris, 15, rue Soufflot. — Les manuscrits non insérés ne sont pas rendus.

Abonnements et annonces, librairie DELAGRAVE.

COLLECTIONS

Années 1878-1881, 8 tomes in-12, brochés ; chaque année. 9 »
— 1882 (premier semestre), 1 tome in-12, broché. . 4 50

NOUVELLE SÉRIE

Tome Ier (second semestre 1882) au tome LXXI (deuxième semestre 1917)
71 volumes in-8°, brochés; chaque volume **6** *fr.*

Un certain nombre d'années sont incomplètes, nous ne pouvons donc garantir la collection absolument complète.

TABLE GÉNÉRALE DES QUINZE PREMIÈRES ANNÉES
(1878-1892)

Un volume in-8, broché. . . . . 4 fr. 50

Librairie DELAGRAVE 15, rue Soufflot, Paris.

N^lle série. Tome LXXII. N° 1 Janvier.

REVUE
Pédagogique

Émile Durkheim.

Les livres de Durkheim l'ont rendu illustre comme philosophe et comme savant auprès de tous les publics philosophiques du monde. Mais il fut aussi un grand professeur et, comme, à l'Université de Bordeaux d'abord, puis à celle de Paris, il enseigna la pédagogie en même temps que la sociologie, son action s'est exercée sur des représentants de l'enseignement primaire autant que sur ceux des autres ordres universitaires.

C'est une expression insuffisante de dire que cette influence a été grande. Il a eu non des élèves seulement mais des disciples. Il a forgé des entendements; il les a armés de catégories nouvelles suivant lesquelles ils ont pensé désormais et qu'ils ont appliquées à des objets sur lesquels lui-même n'avait pas porté son investigation. Et il a aussi allumé dans quelques âmes une véritable foi morale; elles cherchaient, et il leur a donné la certitude de leurs devoirs.

Quel était donc le secret de cet ascendant? On pourrait invoquer d'abord des qualités éminentes de professeur : une passion intellectuelle ardente, une éloquence impérieuse, une dialectique si rapide et si décisive qu'elle forçait la conviction et paralysait les objections. Mais ce ne sont là, après tout, que des dons secondaires dont l'effet ne se prolonge pas après qu'il s'est produit. Il faut aller plus avant. La cause réelle de son action est que, dans ce temps d'érudition et de critique, il a eu une doctrine et une foi. Il a été un inventeur philosophique et il y avait en lui de l'apôtre.

Inventeur, il l'était par l'esprit systématique qui entraîne les faits dans un tourbillon puissant, — et encore, ce qui est peut-être aussi nécessaire, par une certaine difficulté à entrer dans la pensée d'autrui ou, du moins, par une disposition à n'y entrer que pour y prendre ce qui pouvait nourrir sa conception propre. Mais il est de fait qu'il a créé des idées qui se sont enfoncées dans le courant philosophique, y ont produit un grand remous, et ont influé sur sa direction. Particulièrement en morale on ne peut plus philosopher après Durkheim comme on le faisait avant lui.

Sa foi était que la société avait besoin de ses idées. Frappé de la contrariété et de l'inconsistance des opinions morales, il croyait que sa doctrine ferait la cohérence dans l'esprit individuel et l'unité entre les esprits — et c'est bien le résultat qu'elle a eu déjà auprès de quelques disciples.

Par tous ces traits, comme aussi, nous le verrons plus tard, par le contenu de sa philosophie, il s'apparente à Auguste Comte. Il a été « *le digne successeur* » que Comte a cherché vainement de son temps, mais le successeur profondément original. Il lui a même été supérieur à certains

égards : par l'étendue de l'information, par la culture philosophique, par la méthode, par le bon sens. S'il a été un initiateur, il ne s'est point isolé en lui-même, comme Comte.

Sa philosophie se développe à travers ses quatre ouvrages essentiels : *La Division du travail social*, *La Méthode en Sociologie*, *Le Suicide*, *Les Formes élémentaires de la Vie Religieuse*, mais elle n'est à proprement parler contenue dans aucun en particulier, et de l'un à l'autre prend davantage conscience d'elle-même. Et, par exemple, dans le premier sur *La Division du travail*, elle se dégage de Spencer et de l'assimilation de la société à un organisme; mais elle ne s'en dégage pas complètement; elle garde l'empreinte du Spencérisme et reste encore embarrassée d'idées ou du moins de métaphores organicistes. Nous essayerons de donner très brièvement une idée de cette philosophie, sans la suivre dans son développement historique et dans son détail et en la repensant plutôt d'après les derniers écrits. Et, comme il convient, nous nous abstiendrons de toute discussion.

*
* *

Quand on cherche le centre de cette philosophie, on découvre qu'il est le même que celui de toute la théologie chrétienne : c'est la constatation de ce fait que l'homme est *double*. Qui méconnait ce fait ne peut rien comprendre à l'homme et à la société, passe, sans les voir, à côté des problèmes fondamentaux de la morale et de la pédagogie et s'expose aux erreurs pratiques les plus graves.

L'homme est *double* puisque un principe est en lui qui l'oblige, dès l'enfance, à se contrarier au lieu de se laisser

aller. Toute sa vie intime est une lutte contre lui-même ; sa volonté va contre ses désirs ; elle les meurtrit à l'occasion et malgré que l'instinct individuel se cabre, elle accepte parfois les souffrances, exige même le sacrifice de la vie pour atteindre ses fins à elle.

Ce fait, le Christianisme l'explique à sa façon, par l'action de Dieu dans la conscience individuelle. Mais Durkheim l'envisage du biais strictement positif. Qu'est-ce donc en nous qui s'oppose à nos impulsions? Comment s'explique cette opposition et de quelles conditions découle-t-elle par un mécanisme naturel?

Toujours ce qui réfrène une impulsion, c'est une obligation ressentie par notre conscience. Innombrables sont ces obligations : il n'y a pas seulement les obligations fondamentales de la morale, enseignées dans les manuels et les catéchismes, mais toutes celles qui régissent notre activité professionnelle, nos usages de politesse, notre façon de nous habiller, de manger comme tout le monde, de nous servir de la main droite plutôt que de la gauche, etc. Le langage même n'est-il pas un vocabulaire et une syntaxe que l'individu ne crée ni ne choisit, et qu'il faut qu'il accepte. A toutes les minutes du jour, pour tous les actes de notre conduite même les plus vulgaires des *impératifs catégoriques* s'imposent plus ou moins gênants, plus ou moins pénibles à observer.

Et, maintenant, pour les expliquer, il suffit de considérer que l'homme est un individu mais qu'il vit en société. Les obligations surgissent comme un produit naturel de l'existence en société. Elle n'est possible qu'autant que des règles nécessaires à sa conservation sont observées par les individus. Ceux-ci les acceptent sans réflexion, se les imposent à eux-mêmes, en ressentent l'obligation souve-

raine, usent de contrainte envers ceux qui s'y dérobent, se les transmettent plus ou moins machinalement de générations en générations, parce que la société n'est pour eux ni une ennemie, ni même une gêne, mais, au contraire, la suprême condition de toutes leurs fins. La dualité de l'homme est, en définitive, la coexistence en lui, et souvent l'opposition d'un vouloir vivre individuel, racine de ses désirs, et d'une volonté sociale, commune à tous les membres du groupe et qui consiste en obligations ressenties et acceptées.

C'est ainsi que Durkheim explique comment se forme une *conscience collective* dans les consciences individuelles et comment elle domine celles-ci, non par la crainte seulement mais surtout par le respect qu'elle leur inspire, par le caractère *sacré* qu'elle y revêt. Il est le premier qui ait aussi rigoureusement et résolument considéré une conscience collective comme une réalité naturelle variant en fonction de certains facteurs. Par là il a apporté sur la nature de la société une conception qui est peut-être pour la philosophie une acquisition définitive.

Auguste Comte, avant lui, avait essayé de définir « *le social* » par opposition à « *l'individuel* ». Il le faisait consister dans ce qui résulte de la « solidarité des vivants et de la continuité des générations » : une langue, par exemple, une science, une morale, une industrie, une institution publique sont bien le produit de ce concours des vivants et des morts. Durkheim ne contredit pas à cette définition, mais il va singulièrement au delà en montrant que c'est la conscience collective qui est la substance même du « *social* ». Des individus qui se partagent la besogne de la vie, qui échangent des services ou des produits ne constituent pas, par cela seul, une société, puisqu'ils res-

tent distincts et ne poursuivent peut-être que des fins égoïstes. La conscience collective est la substance d'une société, puisqu'elle permet à ceux qui la composent de vivre ensemble, de s'entendre sur un fond d'idées communes. C'est elle qui rend possible même la collaboration et les échanges en les régissant par des lois morales et des codes. Elle est une réalité *distincte* des individus puisqu'elle s'impose à eux et les contrarie ; elle est *une* quoique n'existant que dans les consciences individuelles. Elle est *invisible*, mais incontestable et positivement observable puisqu'elle se traduit dans les lois, les institutions, les jugements de l'opinion. *Une société c'est une conscience collective.*

*
* *

La tâche principale de la sociologie, telle que la conçoit Durkheim, est de suivre, par l'analyse et la comparaison des divers groupes sociaux, les variations des consciences collectives et de les expliquer. Par là nous arriverons peu à peu à comprendre scientifiquement les civilisations et celle-là même dont nous faisons partie. Et par là, du même coup, nous nous comprendrons nous-même puisque notre civilisation est en nous, qu'elle y vit sous forme d'idées, de sentiments, de manières, de penser et d'agir. Chacun de nous est une conscience individuelle, dépendant de l'organisme et qu'étudie la psychologie avec ses méthodes perfectionnées, et ses laboratoires; mais chacun de nous est aussi un être social qu'explique la sociologie. Pour comprendre l'homme il n'est donc pas nécessaire de sortir de la nature; il suffit de le replacer dans le double mécanisme, physiologique et social, dont il fait partie. *L'homme, même*

dans le mystère de sa dualité, est comme tout le reste, objet de science.

Quels genres de causes peuvent déterminer les variations de la conscience collective? Seules, suivant Durkheim, des causes sociales sont à envisager; le « social » seul explique le « social ». Comment en effet les membres d'un groupe pourraient-ils collectivement accepter certaines idées et certaines obligations morales s'ils n'étaient affectés par des conditions communes à tous, et s'ils ne ressentaient tous un même besoin né de ces conditions. On se trompe sur le rôle des apôtres et des initiateurs quand on leur attribue l'évolution de la morale. Les initiatives et les inventions morales ne se généralisent qu'autant qu'elles répondent aux exigences nouvelles de la société; elles sont des effets plutôt que des causes; ou, plus exactement encore, c'est par et dans ces inventions que la société prend d'abord conscience de ses nouveaux besoins moraux.

Tous les livres de Durkheim, comme les articles qu'il a donnés à l'*Année sociologique*, quelle que soit la diversité de leurs sujets, apportent une contribution à cette science des consciences morales. Selon Auguste Comte, le facteur d'évolution est d'ordre intellectuel : c'est la lente formation de l'esprit positif et le développement des sciences qui produisent les progrès matériels, et transforme les opinions et les institutions. Durkheim semble, au contraire, avoir considéré comme antérieur dans l'ordre des causes et des effets le phénomène démographique, savoir l'accroissement de la population et la façon dont elle se groupe.

Son premier livre qui porte sur la division du travail social et qui cherche à saisir le mécanisme fondamental du

développement de la civilisation, enchaîne les faits dans l'ordre suivant : quand les sociétés deviennent plus volumineuses et plus denses, il s'ensuit une plus grande intensité de la lutte pour la vie et de la concurrence, d'où division du travail, changement dans la structure de la société, complexité croissante, progrès matériel et intellectuel, transformation de l'âme collective. Dans nos sociétés modernes, si complexes, formées d'hommes de plus en plus différenciés par leurs fonctions, où la population est mobile et se condense dans les grandes villes et les centres industriels, où, de plus, le progrès des moyens de communications a des effets analogues à ceux de la condensation, il se produit nécessairement une dissolution des traditions morales, des croyances religieuses transmises de générations en générations, et maintenues homogènes par les milieux restreints et stables. Dans ces conditions nouvelles, sur quelles idées les hommes s'entendraient-ils, et fonderaient-ils leur communauté, sinon sur les idées de justice et de droit? *Les sociétés primitives peuvent vivre d'une foi religieuse commune, les sociétés modernes ont besoin de justice.* Et un disciple original de Durkheim, M. Bouglé, suivant la même piste, a su rendre vraisemblable l'hypothèse que le succès des idées égalitaires, mères des démocraties, tenait au développement des sociétés en grandeur et en complexité.

Sans discuter la possibilité ou essayer de prévoir l'avenir de cette science de la morale, inaugurée par Durkheim, tâchons maintenant de dégager quelle conception elle nous apporte de la nature et du fondement de la morale? Quelle réponse cette science fait-elle à la question de savoir pourquoi nous devons nous incliner devant nos devoirs? Quelle certitude nous donne-t-elle qu'ils sont des devoirs?

La conscience, ainsi envisagée comme un produit

naturel, ne nous rattache évidemment pas à Dieu; elle ne nous relie pas davantage, comme le croyait Kant, à la raison universelle. L'honnête homme, en se dévouant à ses devoirs, ne s'unit pas à la volonté divine, ni il ne se place non plus dans le plan d'une vérité éternelle; par delà sa cité il ne réalise pas la cité que tous les esprits possibles devraient concevoir comme bonne.

La conscience morale ne nous rattache qu'au vouloir vivre de notre société — société plus ou moins grande et qui pourra embrasser l'humanité, si celle-ci s'organise un jour. Mais l'autorité du groupe à nous subjuguer moralement se justifie. C'est lui qui nous donne nos idées et nos sentiments et nos moyens matériels d'exister; il nous fait ce que nous sommes; il est notre Créateur et notre Providence matérielle et morale; durable après nous, il porte ces grandes œuvres de civilisation auxquelles nous ne pouvons contribuer qu'imperceptiblement mais qui donnent un sens à notre vie. Une autorité plus parfaite ou plus puissante, la science n'en connaît pas parce qu'elle n'en trouve pas.

Et d'ailleurs quand les hommes conçoivent une autre autorité, qui sait si ce n'est pas celle du groupe qu'ils transportent par l'imagination là où elle n'est pas? C'est ce que peut nous apprendre la théorie de la religion.

*
* *

La méthode des sciences positives, quand on l'applique strictement comme Durkheim et qu'on la généralise sans réserve, il semble qu'elle doive aboutir nécessairement à jeter par dessus bord les religions comme des superstitions. Cependant, dès le début de sa carrière, Durkheim fut frappé

de la place surprenante qu'elles tiennent dans la vie des peuples. Justement, au moment où il débutait, on découvrait cette forme curieuse de religion qui a été certainement commune à toutes les sociétés primitives et qu'on appelle le *totémisme*. Lui-même n'a jamais cessé d'étudier cette religion élémentaire et il s'est rendu maître de toute la science qu'on peut avoir à l'heure actuelle du totémisme Australien.

Or la religion est *le tout* des peuples primitifs. Idées, droit pénal et même contractuel, institutions domestiques et politiques, pratiques du travail, de la pêche, de la chasse, — il n'est rien de tout cela qui ne soit *rituel*, et qui ne remue dans les âmes le sentiment du sacré. Dans nos sociétés modernes le domaine du « religieux » certes se restreint, — une grande partie de la vie et, par exemple, toute l'activité économique, reste en dehors. Cependant, sauf pour une portion infime de leur population, la vie morale y est enveloppée de croyances et de sentiments religieux. Edgar Quinet n'avait pas tort, il avait même une intuition géniale d'historien quand il pensait que la religion d'un peuple est son âme même et que ce peuple vaut ce que vaut sa religion. Mais alors, ce n'est donc pas expliquer les religions que de les présenter simplement comme des erreurs intellectuelles. Encore faut-il rendre raison de leur rôle immense, comme véhicules de la vie sociale et morale. Là est le problème.

L'hypothèse émise par Durkheim pour expliquer les religions est nouvelle. Mais comme elle répond mieux que celles qui l'ont précédée aux données du problème, lorsqu'on en prend connaissance, on est d'abord tenté de dire : « Comment n'y a-t-on pas pensé plus tôt ? » Sans doute ne pouvait-elle jaillir que de la rencontre d'un

esprit systématique et inventif avec les découvertes récentes sur les religions primitives.

De fait, les théories antérieures sont singulièrement minces. Elles se réduisent à deux : la théorie naturaliste et la théorie animiste. La première, adoptée par Auguste Comte, explique toutes les religions par la personnification, due à un anthropomorphisme spontané, des forces de la nature, — du feu, de la pluie, du vent, etc. — L'animisme est la théorie admise par Spencer. Celui-ci, frappé de la généralité du culte des Esprits, rattache la formation des religions aux phénomènes du rêve et de la mort. Le primitif croit à ses rêves. S'il se réveille ayant rêvé qu'il voyageait, il ne doute pas de la réalité de son voyage ; mais comme son corps n'a pas changé de lieu, il est induit à imaginer qu'une partie subtile de lui-même, l'âme, a la faculté de quitter provisoirement le corps et qu'elle le quitte définitivement à la mort. Ainsi naîtrait la croyance à des âmes, redoutables ou bienfaisantes, qui peuplent l'atmosphère.

La première théorie réduit la religion à des fictions anthropomorphiques, la seconde, la dérivant du rêve, en fait un système d'hallucinations. Durkheim critique en détail ces deux hypothèses, mais il y a lieu de dire surtout qu'elles ne résistent pas au fait qu'il a posé le problème dans toute son ampleur. Pourquoi des forces naturelles personnifiées, pourquoi des âmes errantes seraient-elles objets de vénération ? Pourquoi tous nos devoirs se cristalliseraient-ils autour d'elles ? C'est la substance morale des religions qu'il faut expliquer et elle ne peut provenir de telles origines. Il ne saurait y avoir plus flagrante disproportion entre l'explication donnée et la chose à expliquer.

Pour mieux faire comprendre la théorie de Durkheim,

prenons-la d'un peu loin. — *Dieu sensible au cœur*, disait Pascal. Pour tout vrai croyant, en effet, la religion est moins un système d'idées et une explication du monde, qu'une *expérience* intérieure. Quand le fidèle communie avec son Dieu, il se sent comme transformé par une force qui lui fait supporter la misère de la vie et lui donne la joie, même dans le sacrifice de lui-même. La fonction de la religion n'est pas d'instruire le croyant, mais de l'aider à vivre; *elle le sauve du mal.*

Or, considérons maintenant comment la conscience collective en dehors de toute croyance théologique se rend sensible à l'individu, dans certaines circonstances exceptionnelles. Dans un grave procès criminel, par exemple, à l'instant tragique où le juge condamne, qui n'a eu l'impression et comme la sensation que la conscience collective remplit toute la scène de sa majesté vénérable et terrible et que c'est elle qui terrasse le coupable? A l'inverse, il arrive qu'une assemblée, en présence d'un grand devoir, est prise d'un enthousiasme indicible. Ceux qui la composent se sentent soulevés au-dessus d'eux-mêmes par une force singulière. La conscience collective les pénètre, les attire à elle, en fait des héros, les délivre du mal de leur individualité.

Il est donc des circonstances, où, par l'effet d'un mécanisme tout naturel, l'homme ressent avec une vivacité privilégiée ce qu'il y a de *sacré* dans cette conscience, abattu si elle s'irrite, transporté d'allégresse s'il est en communion avec elle. Or, selon Durkheim, ce sont là les *expériences* même dont le croyant a conscience, seulement le croyant les transfigure par l'imagination.

Cette transfiguration vient tout naturellement. Le primitif, dominé par cette action de la conscience collective,

l'attribue à une force mystérieuse, tantôt terrible et tantôt secourable mais toujours vénérable. Et cette force mystérieuse, il ne peut manquer de la localiser dans certains objets. S'il appartient à un clan totémique, il la place dans l'emblème du clan (analogue au drapeau pour un régiment). Comme cet emblême figure généralement un animal, le *sacré* s'étend à tous les animaux de cette espèce, puis, des rites s'organisant, aux instruments de ces rites, aux lieux où ils s'accomplissent, aux prêtres qui opèrent, et le monde se divise en deux parts : le *sacré* et le *profane*.

Les religions sont donc créées, non par une personnification des phénomènes matériels, mais par une projection dans le monde, et peu à peu une personnification de la conscience collective. Tous les événements finissent par apparaître comme produits par la volonté de cette conscience collective installée et trônant dans les choses ; tout ce qui arrive, en bien ou en mal, — récoltes abondantes, fléaux divers, maladies — tout ce qui affecte la vie humaine est considéré comme récompense ou punition des règles observées ou violées. Les événements sont des sanctions ; la nature apparaît comme un ordre moral.

Quant aux rites si touffus, si divers, si déconcertants par leur prodigieuse étrangeté, la théorie de Durkheim retrouve leur finalité secrète. Ils ne sont pas des expressions de la foi, mais des moyens par lesquels l'*expérience morale* se crée et s'entretient. Dans la communion alimentaire, par exemple, les fidèles s'exaltent en faisant pénétrer en eux et en assimilant, après des purifications préalables, le principe sacré. Chez le croyant, les conditions de l'expérience morale étant déterminées par la représentation qu'il se fait des forces religieuses, le but réel quoique inconscient du culte qu'il pratique est de le placer dans

ces conditions, et de susciter en lui des impressions de joie, de délivrance, de sécurité, d'enthousiasme. Ainsi au cœur des religions, on trouve donc toujours l'expérience multiforme de la conscience morale.

Cette théorie n'est qu'une simple hypothèse, mais il convient d'insister sur sa nouveauté et sa hardiesse singulières. Et il est intéressant aussi de suivre sa logique interne et d'apercevoir les solutions, non moins audacieuses, qu'elle apporte à des questions qui ont agité notre temps, — celle par exemple des rapports de la morale religieuse et de la morale laïque.

Confrontons la encore une fois avec la doctrine de Comte, puisque aussi bien elles sont issues toutes deux de la science. Nous y gagnerons d'entrer plus profondément dans les problèmes fondamentaux, théoriques et pratiques qui se posent devant la conscience moderne, à voir comment elles les résolvent chacune à sa manière.

Les croyances religieuses, d'après Auguste Comte, ont eu l'inestimable utilité de faire l'unité dans les sociétés, et de « rallier » les esprits. Mais quel que soit le prix de cet avantage en quelque sorte fonctionnel, elles sont fausses : la science les condamne ; elles ne correspondent à rien de réel. Le vieil édifice qui a abrité l'enfance de l'homme se trouvant par là même ruiné, il convient d'en élever un autre, fondé, celui-là, sur la réalité. Pour sauver la société désemparée, à la morale religieuse, ayant pour objet l'amour de Dieu, il faut substituer la morale positive, ayant pour objet l'amour de l'humanité. *Ces deux morales ont la même fonction de « rallier » les esprits et les volontés mais des contenus radicalement différents.*

Et le positivisme comtiste semblait bien être l'inévitable conclusion de la science.

Mais voici qu'au nom d'une science mieux informée et plus approfondie, Durkheim fait cette étonnante déclaration : c'est déjà l'humanité que les hommes adorent sans le savoir, quand leur adoration s'adresse à Dieu. Les religions sont des créations instinctives de la société; comme tout ce qui est de l'instinct, elles ignorent leur fin réelle; elles voilent d'images l'objet véritable de leur vénération. Déchirant le voile, la science découvre que cet objet n'est autre que la société. Comment, d'ailleurs, la société, dans ce qu'elle produit, voudrait-elle autre chose qu'elle-même. *Les croyances religieuses ont donc un fondement réel; elles sont des représentations, non pas fausses, mais confuses et déformées de la conscience collective.* De là leur vient cette substance morale qui a nourri les hommes et que Comte ne pouvait pas expliquer.

De notre temps, on s'est demandé si une morale exempte de religion pourrait se justifier aux yeux de la raison et surtout si elle aurait prise sur les cœurs. A cette demande inquiète, Durkheim répond qu'il n'y a qu'une morale, créée par la société, mais qui peut être pensée soit *théologiquement* soit *positivement*, c'est-à-dire soit rapportée à Dieu, soit rapportée à la société qui l'impose parce qu'elle en a besoin. La différence est dans la forme de la représentation, non dans l'objet. Entre les deux morales, il y a non seulement identité de fonction, comme le voulait Comte, mais identité de contenu. — Et comment la morale positive serait-elle sans action sur les cœurs, puisque, au fond des religions, il n'y a, à leur insu, que l'action sur les consciences individuelles de la conscience collective.

Certes, d'autres questions se posent encore. On peut se demander si, parfois, à un moment donné du développement d'une société, la religion n'arrête pas les transforma-

tions nécessaires de la conscience et son adaptation à des conditions nouvelles ; on peut examiner aussi si la forme religieuse de la morale ne convient pas mieux que la forme positive à un certain stade intellectuel des peuples et des individus (telle était l'idée de Comte).

Mais ce sont là questions subsidiaires que Durkheim n'a pas abordées et dont la solution ne se déduit pas de la théorie générale. Celle-ci porte seulement que l'humanité, en passant de la religion à la science de la morale, ne risque pas de s'amputer du meilleur d'elle-même ; elle ne fait que passer de l'instinct à la conscience, de la représentation confuse à la connaissance claire et distincte. — Théorie singulièrement hardie, mais, en même temps, il faut en convenir, singulièrement conservatrice et apaisante. Elle prétend, en effet, apaiser le conflit intérieur de l'esprit en permettant à celui-ci d'*assimiler* son passé au lieu qu'il soit obligé de le rejeter ; elle prétend apaiser le conflit du croyant et de l'incroyant, en leur révélant qu'ils sont d'accord, sans le savoir, sur ce qui fait vivre moralement. Elle explique la religion sans la discréditer ; elle la transforme sans la détruire ; elle capte toute l'inspiration religieuse à sa source mais la recueille et la conserve dans d'autres formes intellectuelles que celles que l'imagination avait spontanément créées.

*
* *

Si l'on veut maintenant caractériser cette philosophie, il faut tout d'abord signaler la parfaite *objectivité* dont elle se réclame. Elle prétend exclure toute subjectivité, ne rien retenir des tendances individuelles du penseur. Pour tout

dire; elle est une science. Comme toutes les sciences elle exige le concours de collaborateurs et devra être continuée par des successeurs : elle est une œuvre collective.

L'ambition de Durkheim pour la science était immense. Autant qu'Auguste Comte, plus rigoureusement, il a entrepris de lui soumettre la civilisation humaine. Disons que son œuvre a été de mettre sur pied la sociologie dont Comte avait seulement conçu l'idée.

Cette science, comme toutes les autres, a pour effet de faire l'unité des esprits; mais, plus utile que les autres au salut de la société, elle a l'incomparable avantage, croit-il, de faire l'unité des esprits sur l'objet de la volonté morale. Elle montre et elle pense prouver que l'objet de cette volonté est la conservation de la civilisation à laquelle ils appartiennent, qu'il n'en est pas de plus haut et que c'est celui qu'ont proposé et poursuivi, sans le savoir, les religions.

Mais les conditions de la civilisation ne se réalisent qu'en imposant à l'individu des obligations qui le contrarient. Par la reconnaissance et l'établissement méthodique de ce fait, la philosophie de Durkheim apparaît et c'est là son trait le plus éminent, comme l'antidote même de l'anarchisme. Elle est souveraine contre lui. Naissant généralement de la dissolution des croyances religieuses et de l'absence d'opinions communes, l'anarchisme croit illusoire la valeur des obligations; il tient qu'elles ne sont pas bonnes, qu'elles sont même mauvaises, puisqu'elles font obstacle à la nature. Vue incomplète des choses, ignorance scientifique, méconnaissance de cette dualité de l'homme dont la science approfondie révèle la signification positive. Cette nature, dont on proclame le droit exclusif, n'est que la nature animale de l'individu; l'humanité, c'est-à-dire la

civilisation dans l'homme, est une seconde nature qui n'existe et ne se développe qu'en se subordonnant la première.

Nous n'avons pas suivi les cours de pédagogie de Durkheim. Mais nous ne croyons pas nous tromper en supposant qu'il y était peu indulgent pour ces doctrines pédagogiques qui veulent introduire l'éducation par le jeu, par l'attrait, par le laisser-aller des tendances naturelles. Du moins devait-il, pensons-nous, les réduire à un rôle provisoire et restreint. Il n'est pas vrai qu'il n'y ait qu'à promouvoir la nature individuelle pour atteindre l'humanité. L'éducation est nécessairement, par certains côtés, contraignante et contrariante. *On ne peut supprimer ce que l'éducation a d'antinaturel.*

Mais Durkheim va encore plus loin. Il montre que cette contrainte est utile au bonheur de l'individu ; l'homme qui s'abandonne à ses tendances naturelles aboutit au désespoir, parce qu'elles le mettent en lutte avec lui-même et avec les autres et ne peuvent se satisfaire. Telle est l'une des conclusions les plus importantes du livre qu'il a consacré à l'étude positive du suicide. L'homme, pour être heureux, a besoin d'être enserré par des obligations qui donnent à sa vie un but dépassant l'individualité et lui font oublier sa misère. C'est ainsi que la généralisation du divorce, en brisant les obligations domestiques, multiplie les suicides. Les statistiques du suicide établissent même cette proposition paradoxale que l'homme a davantage besoin du mariage que la femme ; le célibat est plus dangereux pour l'homme que pour la femme, parce que celle-ci est garantie contre ses passions par les règles des mœurs et les rigueurs de l'opinion. La science découvre donc l'austérité nécessaire non à la moralité seulement, mais au bonheur même de l'homme. Dans ses démarches à travers

le monde matériel, n'y trouvant rien de sacré, elle soulève, devant elle, comme une poussière d'irrespect. Mais quand elle en vient à comprendre la société et la morale, d'elle-même, elle renoue les chaînes du respect et *réhabilite l'ascétisme*.

*
* *

Cette doctrine, Durkheim l'a vécue. Il fut une haute et austère conscience. Il avait coutume de dire que l'âme individuelle ne peut être également sensible à toutes les catégories de devoirs imposés par la conscience collective, que le contenant est trop petit pour le contenu : les uns ressentent davantage, par exemple, les devoirs domestiques, d'autres les devoirs civiques. Lui, prenait au sérieux tous les devoirs.

Ceux qui ont peu connu l'homme privé, ont pu du moins admirer sa prodigieuse activité professionnelle. Il arrive parfois, dans l'enseignement supérieur, qu'une spécialisation s'opère, dont il n'y a pas d'ailleurs lieu de se plaindre : on n'est pas toujours savant créateur et professeur zélé ; la double besogne est trop lourde ; il faut choisir de travailler pour la science ou pour ses élèves. Durkheim menait les deux tâches de front. Pour élaborer sa philosophie, il s'est livré sans relâche aux travaux personnels les plus ardus, de ceux qui exigent de longues et minutieuses recherches de faits. Il avait créé autour de lui une école, suscitant des vocations, inspirant et guidant ses collaborateurs. Il dirigeait ce recueil l'*Année sociologique* où tout le travail sociologique accompli en France et ailleurs se trouvait résumé, condensé et critiqué. Voilà pour le savant. Mais il tenait à sa chaire autant qu'à ses livres ; il considérait son enseigne-

ment comme une mission. Et à l'égard de la personne même de ses élèves, il avait cette sympathie individuelle où se reconnaît l'âme du vrai professeur. Enfin les crises de la nation ne l'ont jamais trouvé indifférent ou inactif. Quand il le fallait, cet homme de cabinet prenait parti publiquement.

La guerre venue, il s'est donné à la défense intellectuelle de la cause française. Il a écrit, en collaboration avec son collègue M. Denis, une étude sur les origines de la guerre qui reste peut-être la plus solide. Avec M. Lavisse, il a dirigé la publication des *Lettres à tous les Français*. Il fut l'un des initiateurs de l'œuvre des *Pupilles de l'École* et lui apporta sa peine et son temps.

Il avait un fils, brillant élève de l'École normale, qu'ont aimé tous ceux qui l'ont connu. Mobilisé dès le début, il fut tué par les Bulgares, tandis qu'avec sa section il couvrait la retraite des troupes françaises. Le père fit appel à toutes les ressources de sa philosophie et se tint debout, vaquant à ses devoirs, silencieux et imposant le silence sur son malheur. Mais n'est-ce pas faire tort à la sagesse que de la croire capable d'apaiser certaines douleurs et d'essuyer certaines larmes?

Durkheim est mort avant soixante ans, encore plein de puissance intellectuelle. C'est un grand esprit qui s'est éteint.

FÉLIX PÉCAUT.

L'Éducation professionnelle agricole et ménagère.

Les yeux sont ouverts; tout le monde reconnaît quelle immense avance nous avions laissé prendre à nos ennemis comme à nos amis dans le domaine industriel et commercial; chacun se rend compte de l'énergie et de la persévérance dont nous devrons faire preuve pour reprendre le rang auquel nos richesses naturelles et la situation privilégiée de la France sur la carte du monde nous donnait le droit de prétendre. On n'a pas attendu la fin du conflit actuel pour chercher les remèdes que réclame une situation si fâcheuse. On a pensé avec raison qu'avant tout il fallait se préoccuper de développer l'éducation professionnelle des adolescents. Quand les réformes projetées seront réalisées, bien rares seront les chefs d'industrie ou de maison de commerce, les contremaîtres ou employés supérieurs qui n'auront pas reçu dans les instituts techniques ou les écoles pratiques le savoir professionnel, complément d'une forte culture générale, qui rendra possible de rapides progrès. Pas de ville de quelque importance, de centre ouvrier de quelque activité qui n'aura, organisés par les municipalités, les patrons, les chambres de commerce ou les syndicats, des cours professionnels obligatoires à l'usage des jeunes commis ou des jeunes ouvriers. Et ce sera parfait.

Les jeunes ruraux non plus ne seront pas oubliés. Leur éducation professionnelle, reconnaissons-le, était plus malaisée à organiser. La France est un pays de petite culture : sur trois millions et demi d'exploitants (propriétaires, fermiers, métayers),

plus de trois millions cultivent moins de 20 hectares de terre [1]. Les enfants de ces exploitants comme ceux des trois millions et demi de journaliers ruraux et de domestiques de ferme ne pourront jamais aller au loin chercher les connaissances professionnelles qui leur font défaut et qui leur seraient cependant si utiles. C'est sur place qu'il faudra faire l'éducation de la masse rurale. Mais nos jeunes campagnards ne sont pas comme les jeunes apprentis de l'industrie réunis en grand nombre dans des agglomérations importantes : si, en certaines régions de France, les fermes restent frileusement groupées autour de l'église et de l'école, dans beaucoup d'autres, au contraire, elles sont cachées au fond des combes, accrochées aux pentes des collines, dispersées dans la solitude des plateaux, perdues au milieu des exploitations.

Et cependant combien indispensable l'enseignement agricole! et d'un rendement plus considérable encore que l'enseignement industriel et l'enseignement commercial! Que de progrès à réaliser en agriculture, que d'efforts pour obtenir que nos campagnards, dont la plupart « vivent sur la routine des siècles [2] », emploient des procédés de culture vraiment rationnels! Tout le monde reconnaît — disais-je dans une conférence à des instituteurs — que les conditions de l'agriculture moderne ne sont plus celles de l'agriculture d'autrefois. « Aujourd'hui l'agriculture est une véritable industrie ayant à lutter contre la concurrence étrangère et devant, comme toute industrie, chercher à produire beaucoup en dépensant le moins possible; elle est donc obligée d'abandonner, comme l'a fait l'industrie, les procédés routiniers, et de profiter des découvertes et des progrès qui ont été faits dans les sciences. »

Or, je le demande aux maîtres de nos campagnes, tout est-il pour le mieux dans nos villages? Les procédés rationnels, les procédés scientifiques ont-ils partout remplacé les procédés routiniers? Trouve-t-on partout les instruments aratoires les plus commodes, les plus convenables? N'y a-t-il plus rien à faire pour améliorer nos races d'animaux domestiques? N'y a-t-il plus de progrès à réaliser dans l'alimentation du bétail en vue de la

1. M. Plissonnier, *Rapport à la Chambre des Députés sur l'Organisation de l'Enseignement professionnel de l'Agriculture* (projet Pams), 1913.
2. M. J. Méline.

rendre plus saine et moins coûteuse? N'y a-t-il plus à lutter pour qu'on fasse un emploi plus judicieux des engrais, une sélection plus intelligente des semences? N'y a-t-il plus d'engrais perdus dans nos campagnes? Ne répondez pas. La valeur des engrais perdus en France dépasse un demi-milliard de francs par an; vous entendez bien, Instituteurs, mes amis, un demi-milliard de francs.

Je pourrais ajouter : Pensez-vous que la terre de France soit travaillée comme elle devrait l'être, que nos cultivateurs, dont l'ardeur au travail est sans égale, obtiennent des moyennes de rendement comparables à celles de leurs concurrents étrangers? La réponse vous sera fournie par M. Charles Nordmann. Dans un article de la *Revue des Deux Mondes*, « il constate que la plantureuse France, malgré la douceur de son climat et la richesse de son sol, est aujourd'hui au quinzième rang pour la production intensive du blé. Elle est, pour le rendement à l'hectare, devancée par de tout petits pays comme le Danemark, la Hollande, la Suisse, par nos alliés l'Angleterre et le Japon, par nos ennemis l'Autriche-Hongrie et l'Allemagne ». Les Allemands font rendre à leur sol 23 quintaux de blé à l'hectare; nous en tirons du nôtre 13 ou 14 quintaux seulement. M. Nordmann estime que si nous arrivions à un rendement moyen égal à celui du Danemark, c'est près de trois milliards que nous gagnerions en plus par an, les « blés d'or » ne seraient plus seulement une image mais une réalité. De son côté M. Plissonnier[1] « affirme que si nos organisations d'enseignement étaient ce qu'elles devraient être, si nos populations rurales se pliaient aux exigences de la culture moderne, la valeur de nos récoltes et celles de nos animaux de ferme atteindraient facilement 25 milliards, soit 6 milliards de plus qu'on ne les évalue actuellement ». Saurait-il donc y avoir pour assurer le relèvement économique de la France, œuvre plus urgente que la réorganisation et le développement de l'enseignement agricole.

Ce n'est certes pas d'aujourd'hui qu'on a reconnu la nécessité de cet enseignement, qui seul peut permettre à nos agriculteurs d'exploiter scientifiquement leurs domaines et d'en augmenter

1. M. Plissonnier, *Rapport cité*.

le rendement. Des hommes comme MM. Méline, Viger, Ruau, Pams, Aristide Rey, Plissonnier, Mougeot, Fernand David, etc., ont consacré le plus beau de leur activité à une propagande énergique en faveur de la préparation professionnelle des ruraux. Des commissions formées d'hommes politiques, d'inspecteurs de l'agriculture, de professeurs, furent constituées; des projets bien étudiés, notamment celui de M. Fernand David, en 1910, furent déposés sur le bureau des Chambres. Mais les circonstances ne permirent pas à nos assemblées législatives la discussion des conclusions de ces commissions ni le vote de ces projets.

Le projet que M. Pams déposa en 1912, défendu avec beaucoup d'éloquence par le rapporteur M. Plissonnier, a été adopté par la Chambre des députés. Rapporté au Sénat par M. Viger, il est actuellement devant la haute assemblée. D'après ce projet, l'enseignement supérieur de l'agriculture serait, comme aujourd'hui, donné

1° à l'Institut agronomique,

2° dans les trois Écoles nationales de Grignon, de Montpellier et de Rennes;

l'enseignement moyen le serait :

1° dans les Écoles professionnelles d'agriculture (Écoles pratiques multipliées et réorganisées, Fermes-écoles réorganisées également, Écoles techniques de laiterie, d'horticulture, viticoles, etc.),

2° dans les Écoles temporaires d'hiver indépendantes ou annexées à un collège, à une école primaire supérieure,

3° dans les Écoles ambulantes d'hiver.

Dans son rapport au Sénat (janvier 1917), M. Viger prévoit, pour chaque département, une école professionnelle d'agriculture, 10 écoles temporaires d'hiver, 10 écoles ambulantes; il estime que 60 000 jeunes gens, fils d'exploitants aisés ou boursiers, — au lieu de 2 000 qui fréquentent actuellement nos écoles pratiques et nos fermes écoles — pourraient recevoir dans ces établissements un enseignement à la fois théorique et pratique vraiment sérieux. 60 000 jeunes gens sur un million qui se destinent à la profession de cultivateur! Il en resterait donc encore 940 000 qui, par suite de l'éloignement de ces écoles, par suite

du peu de ressources de leurs parents, de la nécessité pour ceux-ci, vu la rareté de la main d'œuvre agricole, de se servir de leurs enfants dès qu'ils ont atteint l'âge de treize ans, ne pourraient recevoir l'éducation professionnelle qu'elles répandront.

Est-ce à dire que ces jeunes gens aient moins que leurs camarades plus fortunés besoin de cette éducation? Nullement. On est unanime à penser avec M. Plissonnier que « l'enseignement agricole donné par en bas est le seul moyen d'accroître notre production et par là même d'assurer la prospérité dans notre pays ». Il est donc de toute nécessité d'organiser un enseignement agricole dans chaque commune rurale, et, comme il serait impossible de le faire sans avoir recours à l'instituteur, il faut que celui-ci en soit chargé.

Cela non plus ne sera pas une nouveauté. Il y a bien longtemps déjà qu'on a reconnu la nécessité d'un enseignement agricole populaire confié à l'école primaire. On ne saurait sans ingratitude méconnaître les efforts qui ont été faits pour l'organiser, l'active campagne qui a été menée en sa faveur par quelques-uns de nos maîtres les plus aimés, le regretté M. Édouard Petit, M. René Leblanc surtout, auquel M. Viger, dans son rapport au Sénat, rend particulièrement hommage. Les lois du 16 juin 1879 et du 28 mars 1882 ont introduit dans les programmes de l'enseignement primaire des notions de sciences appliquées à l'agriculture; une sanction de ces études a été introduite sous forme d'épreuve écrite à l'examen du certificat d'études primaires élémentaires. Une commission, formée de représentants des deux ministères de l'Agriculture et de l'Instruction publique, rédigea à l'usage des maîtres cet admirable guide pratique qu'est l'*Instruction ministérielle du 4 janvier 1897*. Il y eut un effort sérieux; l'enseignement agricole eut son heure de vogue à l'école primaire. Malheureusement, comme le constata M. René Leblanc lui-même, l'enthousiasme se refroidit rapidement. L'application des conseils et des directions contenus dans l'*Instruction ministérielle* « donna, de 1898 à 1903, des résultats très encourageants. Mais les heureuses tentatives du début ont été abandonnées, et si quelques instituteurs sont par caractère, par tournure d'esprit, des apôtres du progrès agricole, on ne leur

en sait pas toujours gré ; souvent même, c'est M. Méline qui le constate, on les décourage[1] ». Quant aux autres, à ceux qui ne sont pas des apôtres du progrès agricole, et dont le zèle n'était plus suffisamment stimulé, ils n'ont plus donné qu'un enseignement scientifique trop superficiel, trop peu éducatif et surtout trop peu pratique. Il faudra réagir énergiquement et nous efforcer de persuader à tous les maîtres de nos écoles rurales qu'après la lecture, le français et le calcul, il n'y a pas d'enseignement qui doive les préoccuper davantage que celui des notions élémentaires de sciences appliquées à l'agriculture. Au surplus il est bien entendu qu'il ne s'aurait s'agir à l'école primaire, avec des enfants de moins de treize ans, d'un enseignement professionnel proprement dit, mais d'une préparation à cet enseignement. Quant à celui-ci, — nous sommes sur ce point entièrement d'accord avec MM. Plissonnier et Viger — nous pensons que c'est aux adultes qu'il doit être donné, à des jeunes gens qui ayant déjà commencé avec leurs pères l'apprentissage technique de leur profession, comprennent toute l'utilité des notions théoriques qui leur manquent.

La loi Pams crée, en faveur des 940 000 jeunes gens qui ne peuvent recevoir l'enseignement agricole dans les écoles du second degré, un enseignement postscolaire. Les cours, d'une durée de quatre ans (treize à dix-sept ans), seront faits à raison de 100 heures par année, surtout pendant les mois d'hiver. Nous ne saurions qu'applaudir pleinement à ces dispositions et souhaiter que l'enseignement agricole postscolaire soit rigoureusement obligatoire. Toutefois, alors que la loi prévoit que ces cours ne seront fondés que là où les municipalités ou la Commission départementale en réclameront la création, et qu'ils devront être confiés à des professeurs spéciaux d'agriculture ou aux instituteurs pourvus du certificat spécial institué par le Ministre de l'Instruction publique, ou du brevet agricole délivré par le Ministre de l'Agriculture, nous pensons qu'ils pourraient être ouverts dans presque toutes les écoles rurales. Bon nombre de nos maîtres, après une courte préparation, seraient capables

1. R. Leblanc, L'Apprentissage agricole en France, *Questions Modernes*, avril, mai 1911.

de donner dès maintenant un enseignement agricole élémentaire. C'est d'ailleurs ce que pense sans doute la direction de l'Enseignement primaire puisque l'article 19 du projet de loi sur l'Education des adolescents prévoit que l'enseignement agricole sera donné par les professeurs et instituteurs désignés à l'article 22 de la loi sur l'Enseignement professionnel de l'Agriculture (Instituteurs pourvus du brevet agricole) et, à leur défaut, par les maîtres des écoles primaires des communes rurales.

L'enseignement agricole postscolaire devra avoir pour base un enseignement scientifique substantiel, qui sera le complément de celui qui est donné à l'école primaire. Or, l'enseignement de l'école, s'il est bien compris, est déjà nettement orienté vers ses applications pratiques. « Son rôle, dit M. l'Inspecteur d'Académie Pouillot, sa mission consiste à présenter le nombre indispensable de notions scientifiques fondamentales permettant de donner à l'enfant le pourquoi des règles de l'hygiène de l'homme et des animaux domestiques, la justification des procédés ou opérations culturales les plus importantes et l'explication des phénomènes qui les accompagnent. » M. Pavette soutient la même opinion : « Grâce aux notions scientifiques qui leur auront été enseignées, les cultivateurs pourront reconnaître la nature de leurs terres et celle des amendements qui leur conviennent; ils sauront ce qu'on entend par richesse d'un engrais en azote, en potasse, en acide phosphorique, etc., et comprendront que, pour restituer au sol ses principes fertilisants, il faut avoir recours aux engrais chimiques comme complément du fumier. Ils en raisonneront l'emploi d'après la nature des terres et celle des récoltes qu'ils veulent obtenir; enfin connaissant les modes de germination, de nutrition et de respiration des végétaux, ils sauront quelles sont les cultures qui se succèdent le plus avantageusement dans les terres et comment ils doivent établir leur assolement. » Voilà qui est entendu : nous ne devons pas à l'école primaire, et, à plus forte raison, aux cours d'adolescents, enseigner les sciences physiques et naturelles pour elles-mêmes, mais pour leurs applications pratiques. Mais s'il en résulte qu'il est nécessaire de bannir de nos leçons toute vaine curiosité, d'écarter certaines questions, de limiter en somme le champ des études scientifiques, il n'en résulte pas

qu'il soit possible de se contenter de notions trop élémentaires, de causeries insignifiantes et à bâtons rompus, sans suite et sans méthode. Sans doute, il serait bien inutile, pour ne pas dire plus, de remplir la mémoire de nos enfants d'une nomenclature pédantesque; il importe moins, comme le dit M. Pavette, qu'ils sachent qu'on divise les reptiles en sauriens, chéloniens, ophidiens, que de savoir que les lézards sont des reptiles utiles. Mais il n'en est pas moins vrai que, pour donner aux enfants le pourquoi des règles de l'hygiène de l'homme et des animaux domestiques, il faut leur avoir donné des notions élémentaires, mais claires, précises, d'anatomie et de physiologie animales. Il est bien inutile évidemment que les enfants sachent qu'il y a des feuilles trilobées, pennatiséquées, etc., mais il faut qu'ils connaissent le rôle, la fonction de la feuille.

Un cultivateur doit connaître les modes de germination, de nutrition, de respiration et de reproduction des différents végétaux qu'il cultive, mais pour cela il faut qu'il ait des notions précises d'anatomie et de physiologie végétales. Il doit se rendre compte du pourquoi des opérations culturales; la ménagère doit se rendre compte du pourquoi des opérations domestiques; qu'est-ce à dire sinon que l'un et l'autre ont besoin d'avoir des notions précises sur l'action physique et chimique de l'air, de l'eau, de la chaleur, etc. Le cultivateur doit savoir ce qu'on entend par richesse d'un engrais en azote, en potasse, en acide phosphorique; « on apprendra à distinguer les uns des autres les principaux engrais commerciaux : les nitrates des sels ammoniacaux et potassiques, les superphosphates des scories, etc.... Il importe que chacun des termes scientifiques entrés aujourd'hui dans le langage courant de l'agriculture ait une signification précise pour les élèves qui vont quitter l'école [1]. » Cela est parfait; mais cela n'exige-t-il pas des notions précises de chimie minérale?

Ce programme que nous traçons pour les maîtres de nos écoles rurales, ne saurait, nous ne nous le dissimulons pas, être suffisamment développé avec des enfants de moins de treize ans; il devra donc être repris, développé en entier, com-

1. Directions pédagogiques officielles, janvier 1897.

plété dans les cours d'adolescents. Il est substantiel sans doute, mais indispensable. Les professeurs d'agriculture chargés des écoles temporaires d'hiver et des écoles ambulantes sont unanimes à affirmer que les jeunes gens qui les fréquentent ont une éducation scientifique trop rudimentaire, que l'enseignement qu'ils doivent donner ne peut s'appuyer sur une base solide, et qu'ils sont obligés de consacrer une partie de leurs courtes leçons à des préliminaires, à des notions permettant de comprendre le sujet même des leçons pratiques, par cela même de réduire celles-ci, auxquelles cependant ils devraient consacrer tout leur temps.

C'est également quand on s'adressera aux adultes qu'il sera nécessaire de montrer, en quelques causeries nourries de faits précis, d'exemples concrets, de chiffres éloquents, les bienfaits de l'association, de la mutualité, encore si peu connus dans nos campagnes. Quelques timides essais ont bien été faits dans quelques rares cantons; on rencontre quelques syndicats pour l'achat des engrais chimiques, plus fréquemment des associations de propriétaires et d'éleveurs qui supportent en commun les pertes occasionnées par la mortalité du bétail. Mais combien tout cela est insuffisant encore! Des associations, des syndicats de ce genre devraient fleurir partout. Par une propagande incessante il faudrait mettre en évidence les avantages de la mise en commun, pour la vente des produits des exploitations agricoles; ce qui a été fait pour la vente des vins dans les caves coopératives du Languedoc et du Roussillon, ce qui s'est fait surtout pour l'industrie laitière dans les Charentes, devrait être exposé, dit et redit dans chaque commune rurale, dans chaque école de campagne. La misère était grande dans les Charentes vers 1880, par suite de la destruction des vignes par le phylloxéra. On songea à développer l'élevage du bétail; en 1887, un modeste cultivateur, M. Bireau, eut l'idée de s'associer avec quelques-uns de ses voisins pour la fabrication du beurre en commun. Le succès couronna cette initiative; l'exemple fut contagieux. Aujourd'hui il y a dans les Charentes et les cantons circonvoisins, 140 laiteries coopératives qui fournissent annuellement 12 millions de kilogrammes de beurre. Ces coopératives se sont groupées, elles ont créé une *station d'études laitières*, une

école de laiterie, qui ont permis de donner à chacune d'elles une impulsion vraiment scientifique et d'obtenir des produits si excellents qu'ils ont acquis en France, notamment à Paris, et à l'étranger, une réputation exceptionnelle [1].

Il faudra aussi insister sur la nécessité d'une production de jour en jour plus intensive, sur les difficultés qui naîtront du manque de bras, sur l'avantage de la culture mécanique, en montrant que cette culture n'est possible que par l'association. « Faisons comprendre aux enfants — je dirais plutôt aux jeunes gens — que de même que le champ s'est agrandi lorsque, venant en aide à nos premiers ancêtres, le cheval et le bœuf l'ont labouré, de même il faudra qu'il s'agrandisse encore pour laisser largement travailler les machines. Ils comprendront qu'une charrue à tracteur remplace vingt bœufs, de même qu'une paire de bœufs remplaçait deux cents bras humains. Un nombre de travailleurs infiniment moindre et avec une moindre fatigue suffiront à une production égale et même supérieure. Mais montrez leur surtout que le petit lopin de terre sur lequel leurs pères, après leurs grands-pères, ont successivement peiné, est une aire insuffisante pour la puissance de la machine, qu'il faudra que chaque cultivateur, sans rien abandonner de son bien personnel, le joigne à celui de ses voisins pour le travailler en commun [2]. »

L'enseignement théorique dont nous venons d'esquisser les grandes lignes devra nécessairement être complété par des exercices pratiques très sérieux. Sans doute l'école primaire n'est pas et ne saurait être une école professionnelle, nous l'avons dit, et son but essentiel, nous le reconnaissons, c'est de préparer l'enfant — ou l'adolescent — à un apprentissage intelligent de sa profession; sans doute, l'instituteur qui n'est pas un praticien, ne doit pas se substituer au père de famille; c'est celui-ci qui apprendra à ses enfants à toucher les bœufs, à mener droit la charrue, à donner au sillon une largeur et une profondeur régulières, etc., mais que l'instituteur s'abstienne de critiquer, avec tact, bien entendu, mais de crititiquer cependant les procédés d'exécution qui ne sont pas rationnels, qu'il s'abs-

1. D'après Henry Saguier, *La Nature*.
2. Victor Cambon, *Manuel Général*, 17 février 1917.

tienne de décrire les instruments aratoires qu'il y aurait avantage à introduire dans la région, d'en montrer la supériorité sur les instruments en usage, de montrer les défauts de ceux-ci, qu'il s'abstienne d'étudier les cultures spéciales du canton, du village, de montrer à quelles conditions on obtiendrait de plus hauts rendements, je ne l'admets pas.

Il y a d'ailleurs autre chose à faire et cela se fera sous la direction immédiate du professeur et avec la collaboration réelle des élèves. Ceux-ci seront exercés à quelques expériences spéciales de chimie. En dehors des expériences simples qu'on aura eu l'occasion de faire au cours des leçons propres de sciences, comme la préparation de l'oxygène, l'analyse de l'air, la préparation du gaz carbonique, etc., il sera facile d'extraire la potasse des cendres de bois, de transformer un os calciné en phosphate soluble en l'attaquant par l'acide chlorhydrique étendu, de déceler la présence de l'ammoniaque par la chaux, dans les sels qui en sont formés et qu'on emploie comme engrais, etc., etc. (Instructions ministérielles, janvier 1897.)

Des cultures démonstratives pourront et devront être tentées partout. Elles se feront en pots ou dans des caisses, et mieux dans un carré de jardin, de façon à pouvoir être mises facilement sous les yeux des élèves. Ceux-ci seront invités d'ailleurs à renouveler chez eux, sous les yeux de leurs parents, les expériences du professeur. Elles auront surtout pour but de prouver que les racines des plantes doivent trouver dans le sol de l'air et une nourriture convenable, de montrer quelles sont les substances nécessaires et suffisantes pour assurer l'alimentation complète et le parfait développement des végétaux, de montrer la nécessité des engrais, de prouver à l'agriculteur que l'excès d'un des quatre éléments essentiels est aussi nuisible que son insuffisance, et par cela même de l'obliger à se rendre compte des engrais qui sont nécessaires à son exploitation, et de la dose à laquelle il faut les répandre, de montrer aussi la puissance fertilisante du purin et des gaz qui se dégagent du fumier, etc....

Ces cultures démonstratives sont très importantes ; elles ont l'avantage d'être peu coûteuses et de pouvoir être réalisées partout; elles ne sont toutefois pas suffisantes pour « montrer aux agriculteurs comment il faudrait s'y prendre pour obtenir,

dans un sol donné, un rendement plus rémunérateur que celui obtenu par les procédés ordinaires. Pour cela des champs de démonstration sont nécessaires. Sans doute les communes qui, à ce jour, ont consenti à fournir un champ pour les expériences agricoles sont rares ; dans l'avenir il conviendra de leur en faire une obligation. En attendant, quand le professeur sera un exploitant, il n'hésitera pas à consacrer une parcelle de son domaine aux démonstrations agricoles ; quand l'enseignement postscolaire sera confié à un instituteur, celui-ci aura la ressource de s'adresser à un propriétaire intelligent, ami du progrès, qui consentira avec plaisir à mettre à sa disposition deux ou trois ares de terrain, ou, ce qui serait mieux encore, à faire lui-même les expériences qui lui seraient indiquées.

Il ne faut pas nous dissimuler, en effet, que ces démonstrations ne seront pas toujours vues d'un bon œil par les agriculteurs, et qu'ils ne demanderont souvent qu'à rire des échecs du cultivateur amateur qui ferait mieux, selon eux, de s'occuper de sa classe. Cette hostilité, ou tout au moins ce scepticisme volontiers railleur, cessera bien vite toutefois si l'instituteur a du tact, s'il est modeste, si, bien loin de se poser en censeur mordant des procédés de culture des paysans de son village, il les entretient simplement de ce qui se fait ailleurs, il les intéresse à ses essais,... qu'il a bien soin de ne présenter que comme des essais. D'ailleurs « comme la connaissance du sol est nécessaire pour la détermination des éléments fertilisants à employer dans les parcelles servant aux expériences, » les instituteurs n'opéreront que d'après les directions du professeur départemental d'agriculture, qui, en outre, pourra leur fournir gratuitement ou leur donnera le moyen de se procurer à bon compte les différents engrais dont ils auront besoin.

En dehors des essais qui auront surtout pour but de montrer quel est l'engrais qui, dans des terrains donnés et pour des cultures données, fournit les récoltes les plus abondantes, d'autres expériences seront possibles pour mettre en évidence la supériorité, soit au point de vue rendement, soit au point de vue rusticité, de certaines variétés qu'il y aurait intérêt à implanter dans la localité, et mettre en évidence l'avantage qu'il y aurait à donner au sol des façons plus fréquentes et plus éner-

giques. « Quand une terre est convenablement remuée, aérée, travaillée, dit M. Dehérain, l'azote habituellement inerte qu'elle renferme devient soluble, assimilable, la matière organique de l'humus attaquée par des ferments se réduit en acide carbonique, eau et nitrates, et, si nous sommes réduits à acquérir encore ces nitrates, c'est que le travail du sol tel que nous le pratiquons aujourd'hui est inefficace. »

Cultures démonstratives, expériences agricoles faites en pleins champs devront être complétées par des promenades agricoles, par quelques visites aux exploitations les mieux conduites, aux fermes les mieux tenues et aussi aux foires, marchés et concours agricoles. Elles compléteront avantageusement les leçons théoriques en permettant aux jeunes gens de se rendre compte sur place de la nature des principaux terrains de la localité, de reconnaître les différentes roches, de faire un peu d'herborisation ; elles leur permettront en outre d'assister aux opérations culturales intelligemment conduites, d'étudier les instruments aratoires perfectionnés, de juger des avantages de la motoculture, de voir aussi comment les cultivateurs habiles soignent leurs animaux domestiques et améliorent leurs troupeaux. Elles pourraient encore, dans certains cantons du Midi, permettre de juger des effets, pour l'absorption de l'humidité atmosphérique, des labours superficiels et fréquents, du dry-farming, qui a permis à nos amis d'Amérique, à nos colons de l'Afrique du Nord de mettre en culture des terres jusque-là stériles.

La loi Pams prévoit que, sur la proposition du Directeur départemental des services agricoles, des agriculteurs, des spécialistes pourront être chargés par le Préfet de cours annexes et même de l'enseignement général dans les cours qui seront créés dans leur commune ou dans les communes voisines. Ce sera évidemment exceptionnel. Régulièrement l'enseignement agricole postscolaire sera confié aux professeurs pourvus du certificat d'aptitude à l'enseignement agricole délivré par le Ministre de l'Instruction publique et aux instituteurs pourvus du brevet supérieur ou du brevet élémentaire, du certificat d'aptitude pédagogique et du brevet agricole délivré par le Ministre de l'Agriculture. En fait, et pendant de longues années encore,

nos instituteurs ruraux, quels qu'ils soient en seront chargés. Reconnaissons qu'ils sont actuellement, et pour la plupart, assez mal préparés à la nouvelle mission qu'on veut leur confier et que quelques-uns seront peut-être réfractaires à l'idée de l'accepter.

Les écoles normales n'ont pas fait pour eux tout ce qu'elles devaient faire à ce sujet; la préparation agricole des futurs instituteurs ruraux y a été trop négligée. M. René Leblanc constatait, en 1911, que l'enseignement agricole, abandonné de plus en plus, y était devenu un accessoire négligeable. L'administration semblait en avoir pris son parti; elle n'avait pas supprimé le cours du professeur départemental d'agriculture, mais elle en avait reporté les quelques leçons à la troisième année d'études. Des réformes s'imposaient, des modifications très importantes dans les plans d'études de ces écoles et les programmes des examens étaient nécessaires. Il était indispensable que l'enseignement scientifique, suffisamment complet d'ailleurs, fût rendu beaucoup plus expérimental et plus pratique. Il était indispensable surtout que le cours d'agriculture, sans perdre de sa valeur théorique et scientifique, fût rendu lui aussi beaucoup plus pratique, qu'il fût réparti sur les trois années d'études, et qu'il eût une sanction sérieuse aux examens qui mettent fin aux études de nos normaliens. Quelque chose a été fait : l'arrêté ministériel du 19 juillet 1912 a décidé que le cours d'agriculture professé par le Directeur départemental comprendrait 15 leçons en première année, 15 leçons en seconde année et 30 en troisième; une sanction a été introduite sous forme d'épreuve orale au brevet supérieur, enfin une circulaire ministérielle recommande aux professeurs de sciences de donner à leur enseignement une orientation nettement agricole et de se concerter avec les professeurs d'agriculture pour assurer « après entente avec le Directeur, la communauté de leurs vues et de leurs efforts ». Tout cela est bien; mais il y aurait plus à faire encore. Si une exploitation agricole ne pourrait être annexée aux écoles normales sans leur faire perdre leur caractère essentiel, il serait tout au moins indispensable que chacune d'elles, en dehors de son jardin, qui pourrait servir plus qu'il ne sert d'habitude à l'enseignement horticole pratique, fût pourvue d'un vaste champ

d'expériences agricoles. Il faudrait que les élèves-maîtres auxquels on ne manque pas de faire visiter quelques écoles bien tenues, fussent aussi conduits par le professeur départemental dans les exploitations agricoles les plus remarquables du département. Nos jeunes maîtres ainsi préparés seraient capables de s'intéresser aux travaux des cultivateurs, de les suivre, de s'enrichir d'observations précieuses; au cours de leurs trois années de stage ils pourraient continuer leurs études sous la direction des professeurs d'agriculture, suivre les cours des Écoles ambulantes; peut-être même des cours temporaires pourraient-ils être créés pour eux dans les Écoles professionnelles d'agriculture. Leur préparation ainsi complétée, ils seraient en état de subir avec succès les épreuves du brevet agricole et de donner aux adultes un enseignement vraiment intéressant et profitable. Mais, me dira-t-on, vos jeunes maîtres tiennent-ils à cet enseignement ? N'ont-ils pas une répugnance presque générale pour la campagne et la vie des champs ? Jadis, sans doute, l'instituteur rural paraissait satisfait de son sort ; il semblait penser qu'un large rayon d'action n'était pas nécessaire pour faire quelque bien et besogne utile, il se fixait, restait quinze, vingt, trente ans, toute une carrière, dans le même poste, élevait les enfants après avoir élevé les pères. Son jardin, qu'il soignait avec amour, était un jardin modèle; on y trouvait les meilleurs légumes, les plus beaux fruits et aussi les plus jolies fleurs de la commune. Très expert pour tout ce qui est greffage, bouturage, sélection des graines, aviculture, apiculture, etc., combien de services n'était-il pas appelé à rendre? S'intéressant à la vie des champs, visitant les paysans à leur travail, capable au besoin de leur donner un coup de main en vrai fils de terrien qu'il était, ses conseils n'étaient pas dédaignés; il était aimé et estimé.

Mais vos jeunes maîtres semblent mépriser ce genre de popularité : les travaux des champs les intéressent peu; ils ont d'autres préoccupations. Ils n'ont de cesse que lorsqu'ils ont obtenu un poste à la ville ou assez rapproché pour pouvoir s'y rendre jeudis et dimanches. Ce sont des Messieurs, disent les paysans, qui les trouvent dédaigneux et distants. Ils ne cultivent plus leur jardin.

Qu'il y ait quelque chose de fondé dans ces critiques, je ne le nierai pas. Il faut reconnaître toutefois qu'il reste pas mal d'instituteurs ruraux, fils de ruraux, qui se plaisent aux champs et qui ne demandent qu'à s'y rendre utiles; le jour où on fera aux maîtres de la campagne des avantages aussi sérieux que ceux qu'ils peuvent trouver dans les postes urbains, pas de doute qu'ils ne s'y fixent sans regret. Aussi sommes-nous heureux de constater que la loi Pams prévoit une indemnité, pour les maîtres pourvus du brevet agricole. Cette indemnité qui sera de 100 francs au moins, nous voudrions, avec M. Plissonnier, qu'elle pût s'élever par degrés jusqu'à 300 francs.

Si une réorganisation, un développement de l'enseignement agricole des garçons s'imposait, s'il était urgent surtout de se préoccuper de l'éducation professionnelle du premier degré qui avait été trop négligée, c'est une organisation de toute pièce, ou à peu près, qu'il s'agissait de mettre debout pour l'éducation ménagère et agricole des jeunes filles de la campagne, car ce qui avait été fait pour elles avant le projet Pams était bien peu de chose.

Et cependant combien il est nécessaire de s'occuper d'elles aussi. N'y a-t-il rien à faire pour préparer ces jeunes filles, un peu mieux que n'y ont été préparées leurs mères, à leur rôle de ménagères? Nous rêvons d'habitations rurales non pas luxueuses, mais propres et coquettes, ornées de quelques gravures de bon goût, égayées de quelques brassées de fleurs gentiment disposées dans des vases, sur la cheminée, sur un bahut antique mais bien ciré. Or, nous trouvons bien souvent des maisons où le parquet n'est pas lavé une fois par an, où on laisse en paix les araignées filer leur toile dans tous les coins des murailles et les mouches marquer sur toutes les vitres la trace de leur passage. On vit mal d'une nourriture trop peu variée, trop peu soignée, et non parce qu'on manque de ressources, mais parce qu'on ne sait pas tirer parti des ressources de la ferme, du jardin et de la basse-cour, parce qu'on ne sait pas accommoder les mets, qu'on ignore les recettes de cuisine les plus simples et les moins coûteuses, parce qu'on ne sait pas non plus conserver les produits et tirer profit de leur abondance.

Les mères de famille sont rarement capables de donner quelques soins intelligents en cas de maladie ou en cas d'accident; elles n'ont d'autre guide pour élever leurs tout petits enfants qu'un empirisme grossier; aussi y aurait-il bien des observations à leur faire tant au point de vue de la propreté qu'au point de vue de l'emmaillotement, qu'au point de vue de l'alimentation de leurs bébés. N'ai-je pas vu un jour une toute jeune mère qui, arrachant son enfant de son sein, le faisait boire à même le verre de vin pur qu'elle tenait à la main! Faut-il s'étonner, dans ces conditions, que, malgré l'air sain de la campagne, la mortalité infantile soit aussi élevée et peut-être plus élevée dans beaucoup de nos villages que dans les agglomérations urbaines?

S'il a été jusqu'ici fait si peu de chose pour l'éducation professionnelle de nos futures fermières, ce n'est pas que depuis longtemps un enseignement ménager et agricole n'ait été réclamé. Dès 1882, un député de la Côte-d'or, M. Pierre Joigneaux, s'adressant à ses collègues, leur disait : « On dit proverbialement que les femmes font et défont les maisons, mais on n'enseigne pas à nos filles ce qu'elles devraient savoir pour les faire toujours et ne les défaire jamais. On ne leur apprend rien de ce qui est utile pour la vie des champs. On veut des agriculteurs qui pensent et qui raisonnent; on ne sait pas leur créer des compagnes dignes d'eux et capables de les seconder. Vous voulez que le cultivateur sache distinguer ses terrains, raisonner ses labours, apprécier la valeur de ses engrais, le mérite de ses outils, vous voulez qu'il se rende compte de la manière de vivre de ses végétaux; c'est fort beau. A cet effet vous lui faites enseigner toute sorte de notions scientifiques; c'est toujours fort beau. Mais, pour Dieu! soyez conséquents et faites pour les filles ce que vous faites pour les garçons. Elles ont dans l'exploitation leur large part de besogne et de responsabilité. »

Mme Cordival, l'active propagandiste de l'Enseignement ménager agricole, exprime la même opinion : « Pour améliorer la situation de toutes les petites exploitations agricoles, il me paraît nécessaire de s'occuper tout particulièrement de la femme, et de lui inculquer des principes d'ordre, d'hygiène, d'économie domestique et les connaissances techniques qui en feront une précieuse collaboratrice de son mari ».

C'est à la femme surtout qu'il faut songer pour obtenir les progrès nécessaires en aviculture. Toutes les régions de France, mais plus spécialement peut-être celle du sud-ouest, sont propres à l'élevage de la volaille. La production des œufs et des poulets qui fait la fortune de quelques pays étrangers, pourrait aussi faire la fortune du Val de Garonne, des départements pyrénéens, de tout le Midi, où la température est en général douce, où le maïs et les autres céréales abondent. Mais nous manquons d'initiative en France, dans le Midi plus qu'ailleurs peut-être ; nous ne savons pas aller de l'avant et en attendant que l'État veuille bien nous venir en aide, nous laissons les pays étrangers faire des progrès étonnants, nous ravir tous les marchés mondiaux, nous concurrencer avantageusement jusque dans nos grandes villes.

La supériorité de nos concurrents n'est pas due à des conditions naturelles particulièrement favorables ; mais l'élevage de la volaille est chez eux vraiment rationnel. Serait-il excessif de penser que si nos ménagères, qui ne sont, certes, ni moins intelligentes ni moins laborieuses que leurs concurrentes étrangères, étaient mieux préparées, si elles avaient reçu des notions à la fois pratiques et théoriques d'aviculture, de comptabilité avicole, si on leur avait montré quels bénéfices elles peuvent retirer d'une exploitation bien comprise, d'un élevage rationnel substitué à un élevage routinier de la volaille, elles pourraient faire ce qui se fait ailleurs et contribuer, dans une très large mesure, à la prospérité de la ferme ? Le jour où on leur aurait non pas démontré, mais prouvé par l'expérience que « sans avoir plus de poules qu'elles n'en ont, sans modifier les races, rien que par une hygiène rationnellement appliquée, par une instruction avicole plus répandue, la production en hiver pourrait être triplée et que, pour cela, les possesseurs de poules n'ont aucune avance à faire comme mise de fonds, qu'ils n'ont qu'à prendre quelques dispositions particulières pour l'aménagement de la basse-cour », qu'à leur donner une alimentation rationnelle, quelle est la fermière qui ne s'efforcerait de produire des œufs en hiver ; c'est-à-dire, selon l'expression de M. Voitelier, « des œufs à trois sous au lieu de les produire à un sou » ! (M. Voitelier modifierait ces chiffres ; il y a longtemps qu'on ne trouve plus d'œufs à un sou.)

Si nécessaires que soient les notions d'aviculture, elles ne sauraient constituer qu'une partie du programme de l'enseignement ménager agricole, bien d'autres connaissances techniques sont indispensables à nos jeunes filles. C'est par une éducation professionnelle sérieuse de la future fermière que nous pourrons réaliser les immenses progrès qui restent à accomplir dans l'industrie laitière. C'est par une éducation professionnelle sérieuse qu'elle acquerra les connaissances horticoles qui lui sont nécessaires. Chacun sait ce qui se passe dans nos exploitations agricoles : le mari est trop occupé de ses champs, de ses vignes ou de ses prairies pour donner ses soins au potager; la femme en est chargée, mais comme elle n'a pas été préparée à cette besogne, elle s'en acquitte plutôt mal. Aussi non seulement la famille reste-t-elle le plus souvent privée de légumes de choix, de légumes de luxe, si j'ose m'exprimer ainsi, qui varieraient agréablement le menu, mais parfois même des légumes les plus ordinaires, les plus indispensables. Mieux préparée, non seulement son potager serait tenu avec intelligence, mais encore avec ordre et avec goût. En toute saison, on y trouverait, avec les légumes nécessaires, des fleurs qui permettraient d'orner le logis, de le rendre plus riant, plus accueillant.

Serait-il impossible d'installer dans un coin de ce jardin ou dans un coin du verger qui entoure la ferme un petit rucher? Qui ne sait quelles précieuses ressources pour l'alimentation de la famille, pour l'alimentation des enfants surtout, et aussi quel revenu il est possible de se créer avec quelques ruches bien soignées, soignées avec intelligence!

Enfin ne serait-il pas désirable que la jeune fermière eût reçu quelques notions d'agriculture proprement dite? Ne peut-elle pas devenir veuve avant que ses fils soient des hommes, ne peut-elle pas être chargée de diriger l'exploitation pendant de longues années? Nous avons vu, depuis trois ans, avec quelle énergie les femmes de nos campagnes ont pris en main la culture des terres que leurs maris ont dû abandonner pour voler à la défense du pays; on ne louera jamais assez leurs efforts, les résultats remarquables qu'elles ont obtenus. Mais il est permis de penser que ces résultats auraient été plus magnifiques encore si elles avaient été quelque peu préparées à la rude tâche qui leur a été dévolue.

Je crois en avoir assez dit pour montrer quels avantages immenses nos ménagères agricoles si laborieuses, si économes, pourraient retirer d'un enseignement professionnel vraiment pratique, bien adapté aux besoins de la région, pour montrer qu'il leur permettrait d'être dans toute la force du terme, ce qu'elles devraient toujours être : les associées, les collaboratrices de leurs maris dans le pénible mais noble travail de la terre.

Comment organiser cet enseignement, dans quels établissements le donner? Dans un remarquable rapport sur le budget de l'agriculture, M. Fernand David préconisait — entre autres choses — la création de sections ménagères agricoles auprès des écoles primaires supérieures, des collèges et lycées de jeunes filles. Quelque chose a été fait en ce sens dans les établissements qui ont une installation convenable ; mais ils sont bien rares. En général nos internats de jeunes filles, placés au milieu des villes, sans espace, sans jardin, sans dépendances, ne peuvent que difficilement donner un enseignement professionnel agricole vraiment pratique, par conséquent vraiment utile. D'autre part, le personnel de nos écoles primaires supérieures comme celui de nos établissements secondaires, faute de préparation spéciale, n'a pas toujours montré beaucoup d'enthousiasme pour cet enseignement. Aussi les sections ménagères agricoles comme les sections agricoles annexées aux écoles primaires supérieures de garçons n'ont pas toujours donné des résultats entièrement satisfaisants, l'enseignement, dans les unes comme dans les autres, restant trop théorique. Dans la plupart des écoles primaires supérieures de jeunes filles on se contentait d'un enseignement ménager sans caractère spécial, de notions d'hygiène, d'économie domestique, d'éducation maternelle et de puériculture. Et c'était bien quelque chose. Reconnaissons d'ailleurs que rares, bien rares sont les élèves de ces établissements qui songent à être un jour des fermières ; sans doute bon nombre d'entre elles sont filles de cultivateurs, mais filles dédaigneuses de la profession paternelle, qui ne rêvent que diplômes qui leur permettront de s'évader de la vie des champs.

Il faudra réagir avec énergie contre ces tendances qui ont pour fâcheuse conséquence de priver les campagnes de leurs jeunes

filles les plus intelligentes. Il faudra que bon nombre d'écoles primaires supérieures qui s'étaient trop spécialisées dans la préparation des brevets prennent un caractère beaucoup plus pratique et s'orientent davantage vers l'enseignement professionnel. Nous croyons que celles qui pourront compléter leur installation, s'annexer sinon une petite ferme, du moins un grand jardin, une basse-cour, un rucher, une laiterie même, dont le personnel enseignant pourra être accru d'une maîtresse préparée à Grignon, seront capables d'organiser des sections ménagères agricoles vraiment sérieuses, de donner aux filles de cultivateurs qu'elles reçoivent, avec une instruction générale solide, une éducation professionnelle pratique et l'amour de la vie des champs.

Les Écoles normales d'institutrices, elles aussi, n'ont jusqu'ici donné qu'un enseignement ménager trop général. Il est à désirer qu'il y soit dorénavant, sous la direction générale du professeur départemental et sous la direction technique et immédiate d'une maîtresse autorisée, organisé un enseignement ménager agricole sérieux, pratique. Nos élèves-maîtresses, à l'heure actuelle, n'acquièrent par les connaissances qui leur seraient nécessaires pour faire l'éducation professionnelle de leurs élèves, des jeunes filles et des jeunes femmes des villages où elles seront appelées ; il est indispensable qu'elles les acquièrent dorénavant et qu'elles les acquièrent à l'École normale.

Ainsi donc, moyennant des dépenses peu considérables, avec quelques modifications dans leur organisation matérielle et dans leur organisation pédagogique, bon nombre d'établissements relevant du Ministère de l'Instruction publique pourront, dès demain, donner un enseignement ménager agricole d'une réelle valeur, et venir ainsi puissamment en aide aux établissements spéciaux relevant du Ministère de l'Agriculture, et ceci est indispensable.

C'est qu'en effet, si ces établissements, nous ne saurions le nier, sont mieux installés que les nôtres, puisque spécialement créés pour propager l'enseignement ménager, ils ont le grave inconvénient d'être encore beaucoup trop rares. Quelques départements, et pas les plus riches, avaient pris l'initiative de la création d'Écoles ménagères agricoles : le Finistère à

Kerliver, l'Ille-et-Vilaine à Coëtlogon (près de Rennes), la Lozère au Monastir. Ces établissements, les deux premiers surtout, étaient prospères avant la guerre, la valeur de leur enseignement était assez appréciée pour que les départements voisins et même des pays étrangers, comme la Belgique, eussent demandé la faveur d'y envoyer des élèves boursières. Il avait été en outre, dès 1902, dans les Côtes-du-Nord, et en 1906, dans le Pas-de-Calais, créé des écoles ambulantes. Ces écoles, dont les cours durent trois mois, et qui peuvent ainsi tenir quatre sessions chaque année dans un département, obtinrent un réel succès; quand la guerre éclata, il en existait 33 pour 29 départements; de nombreuses créations étaient en projet, mais en projet seulement.

La loi Pams, organisant l'enseignement ménager des jeunes filles sur le même modèle que l'enseignement agricole des jeunes gens, prévoit que l'enseignement supérieur et l'enseignement moyen seront donnés :

1° dans les Écoles supérieures d'enseignement agricole ménager,

2° dans les Écoles professionnelles agricoles ménagères fixes,

3° dans les Écoles ménagères temporaires,

4° dans les Écoles agricoles ménagères ambulantes.

Les premières, installées à Grignon, Montpellier, Rennes, auront des sessions de trois mois correspondant aux vacances des jeunes gens; l'École de Grignon a une section normale pour la préparation des professeurs. Les Écoles professionnelles fixes, du type Kerliver, Coëtlogon, correspondront aux écoles pratiques; la durée des études y sera de deux ans; il y a lieu d'espérer qu'après la guerre leur nombre s'accroîtra sensiblement. Les Écoles temporaires, destinées aux jeunes filles qui ne peuvent suivre les cours des écoles précédentes, seront annexées aux écoles d'agriculture de garçons ou à des établissements relevant du Ministère de l'Instruction publique, mais elles auront toujours leur personnel enseignant spécial. Les Écoles ambulantes, dont les services ont été si appréciés, resteront ce qu'elles étaient jusqu'à ce jour, mais ne manqueront pas de se multiplier.

Ces différentes écoles, alors même, comme il y a lieu de le

prévoir, que leur nombre en serait sérieusement accru, ne pourront toutefois recevoir qu'une bien faible partie des jeunes filles — 60 000 au plus — qui seraient heureuses de bénéficier de leur enseignement; seuls, les cultivateurs aisés pourront y envoyer leurs filles, comme seuls ils peuvent envoyer leurs garçons dans les écoles pratiques d'agriculture. Il faut cependant se préoccuper aussi de la masse, des 940 000 jeunes filles qui ne peuvent se déplacer et qui devront recevoir l'enseignement ménager dans leur propre village. Il faut se préoccuper d'organiser l'enseignement professionnel féminin du premier degré.

C'est pour répondre à cette nécessité que le projet Pams crée un enseignement agricole ménager postscolaire. Il serait donné aux jeunes filles âgées de plus de douze ans par des professeurs actuellement pourvus du certificat d'aptitude à l'enseignement agricole délivré par le Ministre de l'Instruction publique et les institutrices pourvues du brevet supérieur ou du brevet élémentaire, du certificat d'aptitude pédagogique et du brevet agricole ménager délivré par le Ministre de l'Agriculture. En attendant que le personnel féminin exigé par cette loi soit formé, ce qui demandera quelques années, nous pensons que d'ores et déjà la plupart de nos maîtresses de campagne sont capables de donner un enseignement ménager de quelque utilité, et qu'elles devront lui faire une place importante dans le programme de leurs cours d'adultes. Grâce aux leçons qu'elles ont reçues à l'école normale, elles peuvent donner aux jeunes filles un enseignement ménager pratique quoique sans caractère nettement agricole. Le programme de cet enseignement aurait à sa base, comme celui qui est développé dans le cours d'adolescents, un enseignement scientifique suffisamment substantiel, à la fois expérimental et pratique, dont on dégagerait naturellement les applications à l'hygiène et à l'économie domestique et rurale. On parlerait de la tenue du ménage, de l'entretien de la maison, de la cuisine, du nettoyage et de l'entretien du linge et des vêtements, des provisions et conserves, des premiers soins à donner aux enfants, aux malades. Des exercices pratiques de coupe et de couture, de lessivage et de repassage, de cuisine, de pansements, etc., accompagneraient nécessairement les leçons théoriques. Et ce serait un modeste commencement.

Par la suite, quand nos jeunes institutrices rurales auront acquis les connaissances agricoles pratiques qui leur font actuellement défaut, elles ajouteront à ce programme des notions théoriques de zootechnie, des notions d'anatomie et de physiologie animales, des notions sur l'alimentation et l'hygiène des animaux domestiques, sur l'aviculture, le choix des races, l'entretien de la volaille, le choix et l'entretien des vaches laitières, l'élevage du porc, l'apiculture, des notions de technologie laitière, d'horticulture et même d'agriculture proprement dite. Ces notions seront complétées bien entendu par des exercices pratiques exécutés dans une ou plusieurs fermes : tenue de la basse-cour, incubation naturelle et artificielle, tenue de l'étable et de la laiterie, traite des vaches, écrémage, fabrication et conservation du beurre, préparation du fromage, nettoyage et entretien des locaux et appareils, soins des ruches, etc., etc.

Ce qui est donc particulièrement urgent, c'est la préparation professionnelle agricole des jeunes maîtresses. Dans certains départements, des écoles ambulantes ont tenu une session de deux mois à l'École normale d'institutrices, session consacrée exclusivement aux élèves de la troisième année ; il serait heureux que cette mesure fut généralisée. Il serait heureux également que les institutrices qui voudront préparer le brevet agricole ménager pussent recevoir des directions précises des maîtresses des Écoles agricoles ménagères, qu'elles pussent faire des stages dans ces écoles, suivre les cours des écoles temporaires ou des écoles ambulantes qui fonctionneraient dans leur village ou dans un village voisin. Souhaitons enfin qu'un plus grand nombre d'entre elles affrontent le concours d'admission à la section normale de Grignon. Pas de doute qu'ainsi formées, nos maîtresses ne soient capables de donner aux jeunes filles des campagnes, avec des notions scientifiques indispensables, une éducation professionnelle déjà sérieuse ; si l'école ambulante se fixe, durant une saison, dans leur village, celles-ci seront bien préparées à en suivre les cours et pourront en retirer un réel profit.

Et qu'on ne soit pas trop sceptique sur l'importance de ce profit. Quand on constate ce qui a été fait pour l'industrie laitière, la production du beurre en Hollande, au Danemark, pays qui nous ont supplantés sur le marché anglais ; quand on cons-

tate le développement de la production des œufs et de la volaille dans ce même Danemark, en Italie, en Russie même; quand, pour ne signaler que deux faits, on apprend que sur 154 819 kilogrammes de volaille qui sont entrés, en 1910, en Espagne, par Port-Bou, 147 689 kilogrammes provenaient de Russie alors que 7 130 kilogrammes seulement venaient de France, et que Paris, avant la guerre, achetait la plus grande partie de ses œufs frais à la Russie et à l'Italie, on reste effrayé des efforts que nous avons à faire, des progrès qu'il y a à réaliser dans nos fermes. La production du lait, du beurre, des œufs, de la volaille peut être décuplée, et c'est par centaines de millions de francs que nos fermières pourraient augmenter leurs ressources annuelles, si elles pouvaient appliquer les méthodes rationnelles qu'un enseignement ménager bien compris et largement répandu leur aurait révélées.

Je ne saurais clore encore cette étude. Il me reste à dire aux maîtres et aux maîtresses qui seront chargés de l'enseignement professionnel agricole postscolaire, que nous attendons d'eux plus et mieux qu'un enseignement précis, clair et méthodique, que nous ne leur saurions aucun gré des efforts qu'ils auraient faits pour communiquer aux jeunes gens et aux jeunes filles des connaissances théoriques sérieuses et leur faire acquérir une certaine habileté pratique, s'ils n'avaient pas par surcroît su faire aimer leur métier aux uns et aux autres. Il serait inutile, peut-être même dangereux, de les rendre plus savants si on ne leur inspirait l'amour des champs et de la nature, l'amour de la vie simple, si on ne leur faisait comprendre que « manger le pain pétri par sa ménagère et fait avec le blé qu'on a semé, goûter le fruit de l'arbre qu'on a greffé, boire le vin de la vigne qu'on a plantée, vivre au milieu de la nature qui nous rappelle sans cesse au calme et à la modération des désirs, loin des villes où ce qu'on appelle le bonheur est artificiel, c'est la vie idéale du sage[1] ».

La science seule, le savoir seul, ne sauraient les empêcher d'imiter tant de jeunes gens, tant de jeunes filles qui sont allés

1. Le Roy, *Jacquou le Croquant.*

chercher au loin, dans les grandes villes la fortune et le bonheur qu'ils ne pensaient pas pouvoir trouver aux champs, et qui n'y ont le plus souvent rencontré que la misère, les déceptions, parfois la honte. L'émigration des populations rurales vers les grandes villes est une des questions qui préoccupent au plus juste titre nos économistes. « L'ouvrier des champs émigre, son départ dépeuple les campagnes, renforce dans les villes l'apport de la chair à usine que le travail et le plaisir moderne éreintent et tuent rapidement[1]. » « La désertion de nos campagnes n'est pas le moindre fléau contre lequel nous avons à lutter à l'heure présente. Trop souvent les travailleurs des champs qui dédaignent les arbres séculaires, les modestes chaumières et la campagne aux vastes horizons pour aller s'enfermer dans les quartiers enfumés des cités meurtrières, trop souvent nous les voyons s'anémier, s'étioler comme les plantes brusquement privées d'air et de lumière[2]. »

La statistique révèle les progrès incessants de cette émigration et la diminution constante de la population rurale :

En 1846, cette population s'élevait à 26 650 000 âmes;

En 1866, elle n'était plus que de 26 470 000 âmes;

En 1872, après la perte de l'Alsace-Lorraine, elle descendait à 24 870 000;

En 1891, elle s'abaissait à 24 031 000 et, enfin, au dernier recensement elle tombait au-dessous de 23 000 000.

Le mal s'aggrave donc, prend des proportions effrayantes. « On peut dire en effet, que chaque parcelle de la prospérité des champs emportée et détruite, c'est quelque chose de la vigueur de notre race et de notre armée, qui s'évanouit[3]. » Plus d'un se demande avec Brunetière, fermant l'ouvrage de R. Bazin, *La terre qui meurt*, « s'il faut donc vraiment qu'elle meure la terre de France, si nous briserons un jour, sans espoir de le renouer jamais, le lien sacré qui nous unit à elle, et si nous perdrons avec la piété du sol natal, le souvenir, le respect et la religion de ces morts obscurs qui ont fait la patrie ».

De l'excès du mal, toutefois, le salut sortira peut-être. Les

1. Hanotaux, *L'Émigré français.*
2. Jonnart, *Discours aux Instituteurs du Pas-de-Calais.*
3. Jonnart, *Discours cité.*

progrès du machinisme moderne augmenteront de jour en jour le nombre des sans travail. Dans l'avenir la chair à usine sera de moins en moins nécessaire : les établissements industriels ne renfermeront plus que des machines perfectionnées dirigées par des ouvriers d'élite, intelligents, instruits, richement rémunérés, ...mais peu nombreux. Que deviendront alors les bras inutiles ? Le retour à la terre sera, comme le prédit M. Méline, une nécessité sociale. La bonne terre nourricière tendra ses larges bras à tant d'enfants prodigues qui retrouveront dans son sein, avec la sérénité que donne la certitude du lendemain, le calme et le vrai bonheur.

Sans doute il ne dépend pas entièrement des maîtres et des maîtresses de hâter ce retour à la terre; mais ce qui dépend d'eux c'est de lui conserver les générations de jeunes gens et de jeunes filles qu'ils sont chargés de former. « Il faut que les instituteurs s'efforcent d'inculquer à leurs élèves, d'entretenir et de développer constamment chez eux le goût de la campagne, l'amour de la terre, et une infinie tendresse pour la nature. Je les supplie de ne rien négliger pour retenir aux champs la jeunesse de nos villages. Que s'ils découvrent chez un enfant de rares aptitudes, une intelligence vive et pénétrante, raison de plus pour en faire un cultivateur, car il n'existe pas aujourd'hui de profession qui exige plus d'esprit d'observation, de jugement et de science[1]. »

Mais, ne l'oublions pas, on ne fait aimer que ce qu'on aime. Instituteurs ruraux, fils de paysans, pourriez-vous vraiment ne pas aimer les champs, pourriez-vous ne pas vous intéresser vivement aux travaux toujours divers du travailleur de la terre, pourriez-vous rester indifférents aux spectacles toujours changeants, toujours variés et toujours beaux de la nature! Que votre tâche est belle, si vous savez « en gardant à la France des soldats de la charrue, faire naître en eux un dévouement aussi grand et plus méritoire peut-être que celui du soldat de nos armées[2] ».

Adressez-vous à la raison de vos grands élèves; montrez-leur

1. Jonnart, *Discours cité.*
2. Blanchemain.

quels sont les avantages de la profession d'agriculteur, la plus indépendante de toutes, la seule qui soit à l'abri du chômage, et la plus rémunératrice en somme quand on la pratique avec intelligence et courage. Opposez la condition du travailleur rural qui respire à pleins poumons l'air pur des champs, qui remplit ses yeux de lumière et de beauté, dont la nourriture est saine, à celui du travailleur des villes enfermé durant de longues heures dans des ateliers privés d'air et de lumière, rentrant le soir dans un logement étroit et malsain.

Faites appel à l'intérêt bien compris. Montrez à vos jeunes gens qu'avec une instruction scientifique et une éducation professionnelle plus complète, ils arriveront facilement à améliorer leur situation, à augmenter les revenus de leurs exploitations. « On peut considérer aujourd'hui comme démontré que l'agriculteur qui a reçu une sérieuse éducation professionnelle, qui est en même temps un homme d'ordre et de progrès, est certain de tirer de son capital un bon revenu, tout en vivant sur sa terre plus largement que beaucoup de bourgeois [1]. » Et puis comptez sur l'effet de vos leçons : un enseignement agricole largement répandu, qui apprendra aux paysans à cultiver avec moins de peine par l'emploi des machines agricoles perfectionnées, à obtenir de meilleurs rendements par une utilisation scientifique et raisonnée de la terre, ne manquera pas de produire rapidement une amélioration dans la vie des travailleurs de nos villages. Avec raison, M. Plissonnier [2] pense que « le jour où le cultivateur trouvera dans un travail une meilleure rémunération de sa peine, l'aisance et le bien-être, l'exode aura disparu : on n'ira plus chercher au loin ce que l'on trouve à sa porte ».

Atteignez la raison de vos élèves, mais efforcez-vous aussi de toucher leur cœur; montrez-leur les avantages de la vie des champs, mais efforcez-vous en même temps de la leur faire aimer, efforcez-vous d'ouvrir leur âme à la beauté de la nature, à la poésie des choses, non seulement pour les attacher plus étroitement aux lieux de leur enfance, à la terre de leurs pères,

---

1. J. Méline.
2. M. Plissonnier, *Rapport cité*.

mais pour éclairer d'un rayon d'idéal leur existence parfois si pénible. Ne vous contentez donc pas d'étudier, de disséquer la nature, faites-la comprendre. Que vos élèves, parce qu'ils connaîtront les différentes parties de la fleur, ne restent pas indifférents à sa beauté, à l'harmonie de ses formes, à l'éclat de ses couleurs, à la suavité de son parfum; parce qu'ils connaîtront les différentes races d'animaux, ne restent pas indifférents à la force patiente des uns, à l'élégance des autres. Qu'ils n'ignorent rien des labours et des conditions d'un bon labour, mais qu'ils sachent aussi goûter le charme de certaines scènes de labourage, soit que le laboureur pousse ses grands bœufs dans le clair et joyeux éveil de la nature, soit qu'il trace un dernier sillon dans la sérénité et la splendeur des soirs d'automne; qu'ils admirent les gestes larges et cadencés du semeur et du faucheur, qu'ils s'intéressent au travail mystérieux de la nature transformant l'humble graine confiée à son sein en moissons dorées, en forêts altières ou en fleurs brillantes et parfumées. Ne laissons pas nos jeunes écoliers des hauts plateaux indifférents à la poésie des conques verdoyantes, des sources jaseuses, des robustes châtaigniers et des grands champs de seigle qui ondulent sous la brise, nos jeunes montagnards indifférents au jeu de l'ombre et de la lumière sur les hautes cimes, à la sauvage beauté des pics dénudés, à la majesté des forêts mystérieuses, à la fraîcheur des vallées, au chant perpétuel des cascades, et que nos jeunes paysans des plaines ne soient pas non plus insensibles à la beauté sereine, calme, apaisante des larges horizons. Par des lectures bien choisies, des poésies apprises par cœur, par une remarque au cours de nos leçons, par des promenades spéciales ou simplement par nos promenades agricoles si nous savons en tirer tout le parti possible, par la force communicative de notre ardente piété surtout, nous arriverons à ouvrir petit à petit le cœur de nos élèves au culte de la nature, à leur en révéler la poésie, la beauté toujours renaissante. Ils se sentiront attachés de jour en jour plus fortement à la bonne terre nourricière, ils auront la révélation d'une existence vraiment utile mais aussi vraiment belle.

Quand dans toutes les campagnes de France, par l'effort continu, par la collaboration intime des professeurs d'agriculture

et des instituteurs ruraux, ces résultats seront obtenus, la désertion impie qui privait les champs de leur force vive aura disparu. L'enseignement agricole largement répandu aura assuré le développement rationnel ou scientifique de l'agriculture française, et par cela même aura contribué largement au développement de la prospérité nationale, au relèvement de la patrie.

E. Bouchendhomme.

L'examen du certificat d'aptitude à l'inspection primaire.

(Session de 1917. — Aspirantes.)

Nous donnons ci-dessous, comme nous l'avons fait l'année dernière, une copie bien notée aux épreuves écrites[1], dans la pensée qu'elle permettra aux aspirantes, mieux que toute autre indication, de se faire une juste idée du niveau de l'examen et des qualités et de l'acquis qu'il convient d'y apporter. Qu'elles ne cherchent pas, d'ailleurs, dans cette copie une réponse tout à fait satisfaisante à la question proposée. Il est clair qu'il s'agissait moins de faire l'apologie de l'institutrice que d'examiner les difficultés que présente, à l'école élémentaire, la formation des futurs citoyens, et les moyens de pénétrer leur première éducation d'un esprit civique et patriotique qui les dispose d'avance à mieux entendre l'appel que la considération du bien public fera plus tard à leur bon sens et à leurs sentiments les plus généreux. Cependant plusieurs des aspirantes s'y sont trompées. Négligeant les mots essentiels de « futurs citoyens », elles ont cru qu'on leur demandait de chercher si la femme est propre à faire l'éducation générale des garçons. Aussi n'en avons-nous compté que 6 sur 32 qui dans cette épreuve ont dépassé la moyenne et 5 qui l'ont atteinte.

Le sujet de législation scolaire faisait, comme il convient, une

---

1. Les sujets proposés étaient les suivants : — *Pédagogie* : Soit en raison des circonstances actuelles, soit en vertu de la loi qui confie les écoles mixtes à des institutrices, c'est à des femmes que revient, dans beaucoup de communes, la mission de former les futurs citoyens. Quelles réflexions vous suggère cette situation? — *Administration scolaire* : Quelle place est faite et quelle place pourrait être faite aux enseignements techniques, manuel ou ménager, à l'école primaire élémentaire?

grande part à la réflexion et au jugement personnel et une place plus restreinte à la connaissance des textes (décrets, arrêtés ou circulaires).

Aux épreuves orales, celle qui révèle le plus sûrement les qualités de l'esprit et permet d'en mesurer le mieux la force est bien toujours la lecture expliquée. Cette fois encore, rares ont été les aspirantes qui se sont attaquées au texte pour expliquer directement les mots significatifs, ceux qui enferment une idée un peu difficile à entendre, ou ceux qui marquent le progrès de la pensée, ou ceux qui y ajoutent une nuance particulière. La plupart se contentent de commenter l'idée générale et de répéter en d'autres termes ce que l'auteur a dit beaucoup mieux. Commentaire trop général et paraphrase insignifiante, tel est le double écueil où elles viennent échouer. Il faut leur dire *qu'elles n'expliquent pas le texte*. Du reste chaque auteur réclame une explication différente, appropriée au caractère du texte. On n'explique pas une page de Montaigne comme une page de La Bruyère, un passage du *Discours de la Méthode* comme un alinéa de la *Pédagogie* de Bain. Ici, c'est le style, les mots, la langue même qui appellent plus particulièrement l'attention; là, c'est l'enchaînement des idées; ailleurs, la délicatesse et les nuances du jugement moral; ailleurs encore, le fait psychologique précis qui soutient le précepte pédagogique. De même, l'application du passage expliqué à la conduite de l'école, si recommandable qu'elle soit en elle-même, ne sera guère à sa place à propos d'une page d'un caractère presque exclusivement littéraire ou philosophique.

Quatre aspirantes seulement sur 14 ont atteint ou dépassé la moyenne à cette épreuve. Aussi croyons-nous devoir répéter le conseil que nous avons déjà donné aux maîtresses qui se préparent à cet examen. Qu'elles lisent les auteurs du programme lentement, d'une manière suivie, la plume à la main, en notant les réflexions que la lecture leur suggère, en y cherchant la vérité qui frappe leur esprit, la leçon qu'elles devront en retenir. Là est une partie essentielle, la principale sans doute, de leur préparation.

Pour l'épreuve pratique, il nous a paru qu'il était bon de faire entrer une fois au moins les aspirantes dans une de ces écoles de

garçons que l'inspectrice primaire visite aussi bien que les écoles de filles. Et quoique la manière et le ton des instituteurs entendus fussent tout nouveaux pour elles, les résultats de l'épreuve ainsi subie n'ont pas été sensiblement différents.

Voici, enfin, les sujets des leçons de pédagogie empruntés, selon l'usage, à la pédagogie proprement dite, à la psychologie de l'enfance, à la psychologie générale, à la morale individuelle ou sociale :

1° Eveil de l'esprit d'indépendance chez l'enfant. Quelle doit être l'attitude du maître à cet égard?

2° Les jeux comme moyen d'éducation du caractère.

3° Moyens d'attirer l'attention de l'enfant sur des objets qui lui sont d'abord indifférents.

4° On a dit que l'école doit seulement apprendre à apprendre. Explication pédagogique et discussion de ce principe.

5° Bain distingue dans toute étude deux moments : le moment de l'acquisition de la connaissance et le moment de l'application. Que pensez-vous de la part à faire à l'un et à l'autre?

6° De l'opposition entre la mémoire et le jugement.

7° Rôle des sanctions dans l'éducation morale.

8° De la disposition à la sentimentalité. Action de la directrice à cet égard à l'école normale d'institutrices.

9° La bonne humeur. Entretien d'une institutrice d'école normale à ce sujet avec les élèves-maîtresses.

10° Qualités qui font l'autorité du maître.

11° Du respect de la loi : à quelles conditions la discipline à l'école peut-elle en donner le sentiment aux enfants?

12° Le sentiment de la dignité personnelle. Comment l'éveiller et le fortifier chez les élèves-maîtresses.

13° Des moyens de donner aux enfants la notion du bien public et de leur inspirer la disposition à s'y dévouer.

14° Comment faut-il entendre l'esprit démocratique?

A. Darlu.

Pédagogie.

(*Copie d'une aspirante.*)

La guerre a envoyé au poste de péril et d'honneur tous ceux qui étaient d'âge et de force à défendre la France attaquée, et les instituteurs ont dû quitter l'école, la maison pacifique, pour la tranchée et l'assaut, l'œuvre de vie pour l'œuvre de mort, — condition inéluctable d'un avenir affranchi de toute menace de servitude. Ils ont su l'accepter de tout leur cœur viril d'hommes et de Français : d'abord et avant tout, défendre la terre envahie. L'école en a souffert. Mais elle a tenu, elle aussi. Ce sont des femmes — souvent mal préparées à cette tâche — qui ont dû prendre la place de l'éducateur absent, comme d'autres prenaient la direction des travaux des champs, ou s'initiaient à des besognes plus nouvelles encore pour elles. Cette situation se prolongera après la guerre; tant de places vides seront à combler! Cette large entrée de la femme dans la vie sociale sera l'une des conséquences de cette crise qui affecte tous les modes d'activité et qui hâtera sans nul doute une évolution depuis longtemps déjà commencée. Certains peuvent s'en alarmer, et, au point de vue particulier de l'éducation, redouter que l'élément nouveau introduit dans les écoles n'y apporte en même temps une cause de perturbation et d'affaiblissement. Sans doute la loi de 86 avait libéralement et noblement conçu le rôle particulier des femmes dans l'enseignement populaire et leur avait confié la charge de diriger non seulement les écoles maternelles, les classes enfantines et les écoles primaires de filles de façon exclusive, mais encore, de préférence, les écoles mixtes. Des circulaires, à différentes reprises, essayèrent de réagir contre l'usage persistant de nommer des instituteurs dans les écoles mixtes et contre le préjugé qui faisait craindre de confier aux femmes les délicates fonctions de secrétaires de mairie. Bien qu'elles aient su inspirer confiance chaque fois qu'elles ont eu à les exercer, le préjugé subsiste encore et les sceptiques parlent au nom de l'œuvre d'éducation proprement dite. La mission la plus élevée de l'instituteur, celle qui consiste à former les futurs citoyens d'une démocratie vraiment consciente d'elle-même, des femmes sau-

raient-elles la remplir? Cette œuvre, si difficile déjà en elle-même, par suite des obstacles qui viennent de la nature même de l'enfant, n'en rencontre-t-elle pas d'autres, plus insurmontables encore, dans la nature même de la femme? Ne semble-t-elle pas destinée à enseigner les vertus domestiques, et non celles de la vie publique? Aura-t-elle assez de fermeté de caractère pour s'imposer à des garçons turbulents, et leur donner le sens de la discipline à l'école, première forme de la discipline sociale? Restée éloignée jusqu'ici de l'expérience des affaires politiques, la forme même de son esprit la dispose-t-elle à s'intéresser aux notions sévères de la science économique et politique? N'est-elle pas tournée invinciblement vers les réalités tangibles et les réalités de l'ordre du cœur? Saura-t-elle parler de la loi avec assez de gravité, et n'est-il pas nécessaire que des accents plus mâles pénètrent les hommes de demain?

Certes, la mission est haute, et elle exige les plus hautes vertus. Il s'agit de déposer dans l'âme de ce petit, de ce jeune paysan, le germe des vertus civiques qui en feront un homme capable de vivre — de mourir s'il le fallait encore — pour son pays. Dans quelques années, il votera, il aura à choisir les hommes qui décident de l'avenir de la nation, il fera sans doute partie des conseils de la commune, il débattra les intérêts immédiats de son groupe, et aussi ceux de toute la France. Qu'il semble loin de cette dignité que la loi lui confère en tant qu'être humain! Il est bien gauche, inhabile à s'exprimer et à penser; son esprit sommeille encore et il n'a rien découvert des lois qui rattachent son petit monde à l'univers. Dans son village perdu, au fond des belles campagnes de France, où n'arrive qu'affaibli l'écho de la vie générale, il subit les influences obscures et profondes de son milieu, pétri encore de préjugés, et soumis par les nécessités de l'existence quotidienne au joug des pensées utilitaires et étroites. Il y a quelque chose de juste dans le mot d'une ironie si dure de Renan dont l'aristocratique pensée se défiait des démocraties modernes. Que voyait-il dans l'âme du paysan, celui « qu'on dit le plus avancé », sinon « une indifférence profonde à la gloire du pays, un âpre besoin d'égalité et de profits matériels et une incapacité totale à s'éprendre d'intérêts généraux? » Il faut réhabiliter ces populations rurales si solides

à la peine, si patientes dans le labeur, si pleines souvent d'un solide bon sens, non dépourvu de narquoise finesse. Mais, enfin, qui nierait que le culte d'un idéal n'a pas encore suffisamment éclairé ces consciences, et que si elles représentent un réservoir de forces toutes neuves, il est désirable que les pensées de l'élite pénètrent davantage les masses profondes? Qui leur donnera ce sens social que l'on peut définir en disant qu'il est le sens de l'intérêt général et la capacité de lui subordonner l'intérêt particulier? Qui développera en elles les vertus qu'il suppose, et la force d'esprit qu'il exige? Cet esprit critique fait de circonspection et d'amour de la vérité, si nécessaire pour que le citoyen sache reconnaître ses vrais dirigeants, apprenne le respect des compétences, et cette humilité intellectuelle qui le sauvera des vanités sottes et des crédulités aveugles? Ce sens de l'ordre, de la loi souveraine et sacrée en tant qu'expression de la volonté de la nation, bien qu'émanation de volontés individuelles imparfaites? Ce sens de l'honneur et du respect des plus belles traditions de la France, qui donne le désir de travailler, ne fût-ce qu'un instant, ouvrier éphémère d'une œuvre immortelle, à la réalisation des destinées idéales du pays de la justice et du droit? Enfin, ce respect de soi-même et de tous ses concitoyens, nécessaire pour donner la conscience de la gravité et de la beauté de tous les devoirs civiques, et source première de cet esprit de fraternité et de tolérance, sans lequel la nation ne saurait être? Qui fera naître la vertu par excellence, la force des démocraties dont parlait Montesquieu? Idéal si beau qu'il a fait naître l'angoisse dans le cœur de tous les éducateurs clairvoyants, et des meilleurs amis du peuple. « Quelle gageure, quel serment tacite de sagesse, de discipline, d'obéissance à la loi! disait M. Pécaut, où sont nos forces régulatrices? »

La femme éducatrice saurait-elle prétendre à être l'une de ces forces, non seulement régulatrices, mais créatrices? Les craintes de certains sceptiques ne nous apparaissent pas bien justifiées. Ne serait-il pas étrange de refuser à la femme l'éducation des jeunes garçons, alors que la nature a fait d'elle au foyer la première éducatrice de ses enfants, filles et garçons? Ne serait-il pas injuste de justifier la nature en réduisant cette œuvre des premières années à des soins exclusivement physi-

ques et moraux ? N'est-ce pas dès le plus jeune âge que les dispositions de l'homme futur et du futur citoyen se fondent? et parmi les Français les meilleurs, combien ne gardent-ils pas au fond de leur cœur le culte d'une femme, leur mère, qui sut l'ouvrir aux grandes impulsions, morales et patriotiques? Pourquoi l'école ne serait-elle pas un peu le foyer continué, élargi, dont l'âme serait celle d'une femme éclairant des lumières de son esprit et réchauffant à la flamme de son cœur ces « petits d'homme », les citoyens de demain?

Quelle erreur de ne voir dans la femme qu'un être de faiblesse et d'impulsion, fragile dans son corps, et débile dans son esprit, peu apte à s'élever aux idées générales, réduisant tout aux proportions de ses vues étroites, immédiates et égoïstes? La crise actuelle a contribué à faire justice de ces considérations toutes faites, inspirées de préjugés faux plutôt que de la connaissance directe des faits, et de la nature réelle de la femme. On peut essayer de montrer que sans rien perdre de leurs qualités féminines, les femmes peuvent faire œuvre virile, et que bien plus, les tendances les plus profondes de sa nature semblent la vouer à cette haute mission sociale et patriotique.

Les femmes françaises ont révélé les forces viriles que leur âme recèle. On les a vues accepter le lourd fardeau des besognes que les hommes ont dû abandonner, et, le deuil souvent au fond du cœur, les mener à bien, accomplir des miracles d'énergie. En silence, les meilleures d'entre elles pâtissent, et il y a en elles une puissance de stoïcisme qui les apparente aux plus belles âmes de tous les temps. V. Hugo en 1871 saluait le courage civique des femmes de Paris, égales aux Romaines des temps d'Annibal. « Elles sont sublimes, simplement. » Et les femmes de 1914 n'ont pas dégénéré. Elles sont de la même race; les belles énergies françaises sont en elles comme chez leurs compagnons. C'est une jeune femme qui répondait tranquillement, aux soldats allemands transformés en bourreaux : « Cela ne me dérange pas de mourir ». Les institutrices françaises ont été souvent, dans le village ouvert à l'invasion et meurtri, la conscience vivante des pauves gens qui restaient, et elles ont su soulager leurs misères, improviser une organisation de guerre, imposer respect à des vainqueurs brutaux et sans honneur. Ne peut-on dire que, mora-

lement déjà, la cause de la participation des femmes à la vie publique est gagnée et ne méritent-elles pas de former l'âme des citoyens de demain?

Loin de s'alarmer d'une situation rendue nécessaire par les circonstances, l'on peut mettre en elle de belles espérances, et il me semble que les tendances les plus particulières de la femme font d'elle l'ouvrière de choix de cette formation du jeune citoyen.

L'on peut admettre, malgré de brillants exemples, que l'esprit de la femme est plus ouvert aux réalités concrètes qu'aux plus hautes spéculations. Mais en quoi cela la rendrait-il moins apte que l'homme à initier les jeunes enfants aux faits de la vie civique? N'y a-t-il pas là au contraire la meilleure garantie contre le danger d'un enseignement civique abstrait et par suite rebutant? Elle peut mettre toute son ingéniosité à trouver les moyens d'intéresser de jeunes esprits, et elle n'a qu'à regarder autour d'elle pour trouver l'image vivante du mécanisme politique, de toute la hiérarchie administrative, et arriver à la notion générale de la loi.

Cette institutrice, qui est souvent secrétaire de mairie, peut sans peine faire déchiffrer à ses élèves tous les secrets inscrits sur les murs de la mairie et dans ses gros registres. Les arrêtés municipaux sont là pour leur révéler la dignité conférée au maire du village qu'ils voient tous les jours passer en sabots le seuil de la mairie, maison commune et maison d'école; les arrêtés préfectoraux, pour leur faire pressentir l'autorité déjà plus lointaine, qui réside au chef-lieu où ils vont parfois; les textes de décrets pour leur faire connaître le ministre plus lointain encore. On lit les discours affichés qui portent jusqu'au cœur du village le plus reculé l'écho des paroles prononcées par ceux qui représentent la volonté suprême du pays. D'autre part, c'est toute la complexité de la vie économique qu'elle peut faire comprendre sans peine en montrant, par les leçons de géographie, les leçons de choses, le choix même des données des problèmes, le petit village relié au reste de la France et du monde; et la plus haute leçon de solidarité bien entendue peut se dégager d'une modeste étude sur la vie agricole du village, l'emploi des engrais fournis à bon compte par le syndicat agricole, ou l'utilisation des

machines, propriété de tous. Il semble bien que ces méthodes intuitives et concrètes peuvent être maniées avec toute la souplesse désirable par un esprit de femme.

Mais saura-t-elle développer ce sens critique, cette rectitude de jugement, cette force de l'esprit toujours en éveil, toujours capable de s'adapter à des situations nouvelles, et qui est l'essence même du bon sens? Le bon sens n'est pas l'apanage exclusif de l'homme, et le goût du détail peut s'allier chez une femme initiée aux méthodes de la science, au don de généralisation, au sens profond de l'ordre qui sait découvrir partout l'essentiel et lui subordonner l'accessoire. Mais je voudrais dire tout ce qu'il y a d'heureux dans l'esprit féminin bien équilibré, fait de tact, de mesure, esprit de finesse avant tout, pour la véritable culture du jugement du futur citoyen. La science des faits positifs n'est pas tout. Savoir observer un objet, démonter une machine, décomposer une fleur, bien juger des qualités sensibles des choses, ce n'est pas nécessairement savoir juger des faits de la vie morale qui sont d'un autre ordre. Et comment prétendre former des esprits libres capables de résister à la réaction automatique de leur être en face des choses et des êtres, capables de s'orienter dans la mêlée confuse des partis, des croyances, capables de distinguer la sincérité du charlatanisme, de chercher la solidité des convictions sous les mots d'un journal ou d'une profession de foi, si on ne les exerce pas à tourner sur eux-mêmes et les autres l'exercice de leur jugement critique? à faire et à refaire sans cesse le tour de leurs idées, afin de pouvoir les réformer au besoin, et adapter le nouveau aux sentiments acquis, le présent au passé? Le sens de la vie intérieure, le sens psychologique fait de clairvoyance et de sympathie, la femme le possède et peut le développer chez les autres.

Mais plus que des faits et des idées générales, et autant que de bonnes habitudes d'esprit, c'est un sentiment qu'il faut éveiller, ce sont les puissances d'enthousiasme qu'il faut exciter en eux. C'est l'amour de la France, et non seulement de son coin de terre, qu'il faut fortifier. C'est le sens de ses destinées qui se confondent avec le plus haut idéal — sans lequel la vie ne vaudrait guère la peine d'être vécue — qu'il faut leur donner. Qui le peut mieux qu'une femme, être de raison sans doute, mais aussi de foi et

d'idéal, elle qui unit en son être le goût des choses lointaines, à venir, et des choses du passé — principe de conservation dans la famille et dans l'espèce, a-t-on dit, mais en même temps, principe de dévouement à toutes les choses élevées qui restent à créer. Toutes les puissances d'amour et de sacrifice qui sont en elle et qui s'exaltent toujours aux heures de péril national, — c'est Lamartine qui en faisait la remarque, — elle les fera passer dans la jeune âme à peine éclose encore à cette vie nouvelle. C'est elle qui peut « ouvrir les portes de la cabane sur les grands horizons, y faire entrer les pensées éternelles », sans cependant perdre contact avec les réalités de l'heure présente. Et ainsi, c'est elle qui peut faire échapper l'enseignement au danger d'un matérialisme pédagogique, d'une étude trop spécialisée, trop utilitaire. C'est elle qui peut faire l'unité profonde de tous les enseignements en les pénétrant d'un fort esprit civique.

Elle dégagera sans peine des leçons d'histoire la belle et forte tradition française, sa continuité, les âmes d'à présent s'accordant à celles du passé et fera revivre les belles légendes de la toute jeune France des Vivien, et des Roland, et les tragiques épopées des âges modernes. Elle parlera de la patrie, des sentiments vivants qui font une nation, des fléaux qui menacent notre France, alcoolisme, tuberculose, et contre lesquels les femmes qui en souffrent le plus s'élèvent avec le plus d'énergie. Elle peut révéler la beauté des œuvres de solidarité, elle que son instinct maternel et son rôle dans la famille porte à secourir les faibles et à consoler les tristes. Elle les fera participer à ses propres œuvres capables de revêtir tant de formes, et créera ainsi la belle école d'amitié française fondée sur le respect des êtres et la bonté. Elle peut donner le goût de la tâche la plus humble, elle qui fut élue pour les besognes quotidiennes qui veulent beaucoup d'amour, et spiritualiser ainsi le travail matériel en le rattachant à un principe qui le dépasse. Ces enfants de la terre ont besoin de prendre conscience d'un rôle modeste, mais utile dans le grand corps social, et qui peut, mieux qu'elle, selon le mot du philosophe allemand qui du moins était épris encore d'un généreux idéal « les faire entrer dans l'ordre éternel, en les faisant communier dans la grande œuvre éternelle ».

Oui, l'on peut faire confiance à la femme, éducatrice des futurs citoyens. On peut cependant exprimer un vœu : il faut, demain, dès aujourd'hui, mieux préparer encore ces institutrices du peuple en profitant de leur merveilleuse souplesse d'adaptation. Il faut, dans nos écoles normales, orienter la culture vers les choses viriles, donner aux jeunes normaliennes le goût des fortes et saines lectures de philosophie sociale et morale, qu'elles soient nourries de la moelle des forts, des Taine, des Séailles, des Fouillée, des Boutroux et que, d'autre part, elles soient mêlées encore plus à la vie sociale. Il est impossible qu'elles n'aient pas médité profondément déjà les leçons de la guerre; et comme le disait Lloyd George dans un beau et simple discours aux gens du pays de Galles, pas plus que les hommes de cette génération, elles n'oublieront les grands horizons découverts du haut de la colline où la main du sévère destin nous a rudement poussés, « les grands pics de l'honneur que nous avions peut-être un peu oubliés dans l'abandon de la vie facile de la vallée fermée aux âpres brises, et, vêtue d'éblouissantes blancheurs, la grande crête du sacrifice, tendue comme un doigt rugueux vers le ciel ». Et ainsi les femmes seront élevées à la hauteur de leur mission.

Questions et Discussions.

Les Inspecteurs primaires dans les Écoles normales.

L'article de M. Félix Martel sur *les Inspecteurs primaires dans les Écoles normales*[1] nous a valu les réponses suivantes de deux directeurs d'Écoles normales. Nous n'hésitons pas à les publier non seulement parce qu'elles présentent la question sous un aspect nouveau, mais parce qu'elles enferment des suggestions qui intéresseront certainement nos lecteurs et les amèneront peut-être à formuler à leur tour leurs idées.

I

... Les conclusions de l'auteur soulèvent de si graves objections que, au risque de paraître indiscret ou présomptueux, je me permets de vous en indiquer très brièvement les principales. Je connais d'ailleurs la bienveillance habituelle de M. Martel, et je sais qu'il entend très volontiers les contradicteurs de bonne foi.

Il apparaît nettement que, dans l'esprit de l'Administration supérieure, les Écoles normales doivent rester fermées aux Inspecteurs primaires, en ce qui concerne « l'enseignement », et il me semble bien que ce soit là l'opinion même de M. Martel. Toutefois, il ne me paraît pas qu'en fait l'auteur soit resté d'accord avec lui-même, du moins en ce qui concerne les écoles d'application.

Qu'est-ce qui, selon la thèse soutenue dans l'article de la

1. Voir *Revue pédagogique*, n° de juillet 1917.

Revue pédagogique, reviendrait au Directeur de l'Ecole normale, à l'école d'application ? « Le contrôle et la direction des exercices pratiques. » Et à l'Inspecteur primaire ? Toutes les questions relatives à l'enseignement, à la capacité et à la situation des maîtres, au local et au matériel ; plus précisément, « c'est à l'Inspecteur primaire qu'il appartient de s'assurer si les programmes sont suivis, si les méthodes, les procédés en usage sont satisfaisants, si les règlements et les instructions pédagogiques sont observés ». — Or, il est manifestement impossible de séparer de la direction et du contrôle des exercices pratiques, les questions de méthodes, de procédés, de programmes, de règlements et d'instructions pédagogiques.

Il y a, dans l'exercice pratique, divers degrés. C'est, d'abord, pour l'élève-maître, un acte de présence, une observation attentive de ce qui se fait dans la classe où on l'a envoyé ; pour lui, ce n'est encore — je risque l'expression — que respirer l'atmosphère pédagogique où on l'a plongé. Plus tard, ce sera l'imitation surveillée de ce qu'il aura vu faire ; plus tard encore, une initiative grandissante, éclairée à la fois par les exemples observés, les conseils entendus, les enseignements reçus. Et, en somme, si l'Inspecteur primaire avait, à l'école d'application, toute l'autorité que lui accorde M. l'Inspecteur général Martel, ce serait lui qui, indirectement et lointainement, assumerait le plus lourd de la tâche de préparation professionnelle des futurs instituteurs ; et le rôle des professeurs et du directeur de l'École normale se trouverait notablement amoindri.

Mais il est quelques lignes des instructions officielles qui viennent éclairer la question d'un jour singulier. « Les directeurs des écoles d'application, disent les textes — échos sur ce point des directions très précises de mon vénéré maître, M. Jacoulet, — s'entendront avec le directeur et les professeurs de l'École normale pour donner à leurs écoles une organisation bien définie et qui soit comme la mise en œuvre de la science pédagogique qu'on enseigne à l'École normale.... » (Je borne ma citation à cet unique paragraphe, bien que plusieurs autres me semblent de nature à renforcer la conclusion qu'il va me permettre, et je signale seulement en passant qu'il n'y est nullement question de l'Inspecteur primaire.) Ainsi, l'école d'application doit refléter

la science pédagogique *enseignée* à l'École normale, d'une part par les professeurs au cours des « adaptations » de la troisième année, d'autre part par le directeur dans toutes ses leçons. Et c'est la mise en œuvre de cet enseignement lui-même, que jugerait, dans l'école d'application, l'Inspecteur primaire. En sorte que l'on en arrive au point que l'on voulait éviter : accorder aux Inspecteurs primaires le contrôle d'une partie de l'enseignement des Écoles normales, de celle-là même qui est la raison d'être de ces établissements.

Au reste, il ne peut échapper que ce contrôle, direct ou indirect, ne pourrait s'exercer sans conflits regrettables. Je sais bien que Directeurs d'Écoles normales et Inspecteurs primaires vivent d'ordinaire en bonne harmonie. Je sais bien que l'Inspecteur d'Académie est un arbitre tout indiqué dans ces conflits. Mais comment parviendra-t-il à concilier l'inconciliable, sinon en exigeant de l'un ou l'autre des deux intéressés un renoncement à peu près total de ses prérogatives et de ses obligations? Et sera-t-il *en droit* de l'exiger? Et s'il ne le fait point, quelle sera la situation dans laquelle se débattront les maîtres de l'école d'application tiraillés dans des directions variées, variables et, sur des points de détail, opposées?

Mieux vaut, semble-t-il, éviter les possibilités de heurts par une solution nette. Il suffit de tailler au Directeur de l'École normale, dans le département, une circonscription d'inspection dans laquelle serait comprises l'École normale et l'école d'application, et alors il ne serait plus seulement, dans ce dernier établissement, un hôte de qui l'on exigerait la plus grande discrétion, mais il y deviendrait véritablement un chef qui aurait à cœur que l'on y appliquât toutes les prescriptions réglementaires et que l'on y suivît les meilleures méthodes.

Cet avantage est d'ailleurs le moindre de ceux que présenterait ce système.

L'Administration supérieure choisit les Directeurs d'Écoles normales parmi les Inspecteurs primaires qui ont donné des preuves suffisantes de leur activité administrative et de leurs connaissances pédagogiques. J'estime que le stage plus ou moins long qu'elle leur impose dans l'inspection fait plus pour leur donner la connaissance des hommes et des milieux que de longues

lectures. Et l'expérience ainsi acquise leur est particulièrement précieuse dans les fonctions importantes et délicates qu'ils ont à remplir. Mais elle ne s'enrichit point, elle se cristallise, ou, plus exactement, pendant le contact immédiat avec les réalités, elle se déforme au cours des années, devient abstraite, sèche, décolorée. Car ce n'est ni l'école annexe, milieu nécessairement artificiel en quelque mesure, ni l'école d'application, milieu nécessairement très limité où le Directeur n'a point ses coudées franches, ni même les visites annuelles d'écoles nécessairement apprêtées, — qui permettent l'enrichissement, le renouvellement de cette expérience. Gros danger que le retour à l'inspection, en ces trois dernières années, a pour moi souligné.

D'autre part, l'École normale doit préparer l'instituteur au milieu même dans lequel il agira ; elle le devrait plus qu'elle ne le fait; elle le devra avec continuité dans l'avenir, lorsque les nécessités de l'après-guerre imposeront aux instituteurs une adaptation étroite aux besoins des populations parmi lesquelles ils vivent. De quelle manière, s'ils n'y sont préparés dès l'École normale, nos jeunes maîtres réaliseront-ils cette adaptation? Et comment les y préparer, si le Directeur dont enfin c'est la tâche de diriger, ignore les conditions particulières du milieu où l'Administration centrale l'a envoyé? Et est-il moyen meilleur de les lui faire connaître que de le plonger directement dans ce milieu, en lui confiant une circonscription d'inspection limitée, comportant avec le canton dont font partie son école et l'école d'application (canton généralement urbain), un ou deux cantons ruraux choisis parmi les plus représentatifs du milieu départemental?

Cette adaptation n'est pas souhaitable que pour le fond de l'enseignement, la matière. Elle l'est aussi pour la forme, la méthode, les procédés. Non que je croie les enfants et les instituteurs de la Corrèze essentiellement différents de ceux des Alpes-Maritimes ou du Finistère. Mais enfin, les conditions géographiques sont variables, et avec elles les mœurs, et il est des défauts plus accentués ici que là — défauts d'esprit, défauts de caractère des élèves et des maîtres, défauts professionnels même — sur lesquels il importe d'être éclairé, pour exercer une action vraiment efficace. Quelle meilleure école, pour le Direc-

teur à qui revient la tâche d'ébaucher la formation professionnelle des instituteurs de tout un département, qu'une circonscription qui lui permettrait une fréquentation familière et suivie des maîtres et des élèves sur qui s'exercera, au moins indirectement, son action?

Ainsi, le Directeur de l'École normale serait inspecteur primaire, assez pour renouveler son expérience et connaître directement les nécessités locales, pas trop pour ne point oublier sa fonction essentielle. Et cette qualité d'inspecteur primaire, lui donnant accès au comité des inspecteurs primaires, lui permettrait de parfaire cette connaissance du milieu physique et moral et du milieu pédagogique, nécessaire à l'adaptation de l'enseignement de l'École normale. Faut-il remarquer qu'en même temps elle lui donnerait le moyen de soutenir les intérêts du personnel de l'école d'application, de même que ceux des autres maîtres de sa propre circonscription?

J'ajoute que, inspecteur primaire, il pourrait, avec une sûreté nouvelle, organiser les excursions pédagogiques justement recommandées. Il saurait avec précision où montrer une classe bien tenue, des œuvres postscolaires vivantes, des procédés ingénieux, des initiatives estimables qu'il aurait au besoin provoquées..., et, par là, contribuer à éveiller chez les élèves-maîtres le goût de l'ordre, du progrès, de la réflexion, de l'activité....

De plus, il pourrait librement procéder à des enquêtes limitées, à des expériences discrètes, à des essais modestes, et donc, dans une mesure variable, donner à ses élèves, autrement que par les livres, une notion déjà précise de la pédagogie expérimentale.

Et enfin, la paix venue, au moment où il faudra combler, dans le personnel de l'inspection, les vides causés par l'âge, les maladies et le feu de l'ennemi, n'aura-t-on point ainsi la possibilité, après une revision attentive des circonscriptions actuelles, d'éviter, dans une certaine mesure, une crise du personnel qu'aggraveront et l'abandon forcé, pendant plusieurs années de guerre, par les candidats possibles, des études préparatoires à l'inspection, et les vides causés dans leurs rangs par les balles et les obus allemands?

Telles sont, résumées, les réflexions déjà anciennes qu'a fait revivre et ordonner dans mon esprit l'article de M. Martel. Sans doute, le système auquel elles m'ont conduit n'est peut-être point nouveau et il n'échappe pas à la critique. Il soulève d'ailleurs des questions secondaires, administratives, financières et autres. Mais aucune de celles-ci ne me paraît insoluble. Et je remarque que ce que j'ai pu dire des Écoles normales d'instituteurs me paraît s'appliquer aussi aux Écoles normales d'institutrices. Si j'osais, j'affirmerais même que ce que j'ai dit des directeurs convient plus encore aux directrices, presque toujours privées de l'expérience immédiate que leurs anciennes fonctions d'inspecteur assurent aux directeurs ; et les directrices pourraient, sauf exceptions, assurer le service de la même circonscription que les directeurs, de même que, déjà, des inspectrices primaires exercent leurs fonctions parallèlement à leurs collègues inspecteurs.

II

... C'est surtout dans les départements où les élèves-maîtres accomplissent leur stage à l'école d'application qu'apparaissent, en particulier, les inconvénients qui résultent de l'interprétation de l'article 3 du décret du 31 juillet 1890.

L'autorité du Directeur de l'École normale n'est pas toujours suffisante sur le personnel de ladite école. Par suite, les instructions données aux élèves-maîtres ne sont pas toujours concordantes, ce qui peut faire naître dans l'esprit de nos jeunes gens un certain flottement peu favorable au début d'une carrière. Sans doute, la pédagogie n'a pas des règles fixes et des formules définitives : elle doit sa vie, ses progrès, à la libre discussion, comme toute science. Mais pour faire contracter de bonnes habitudes aux jeunes maîtres, il ne faut pas, au début, les dérouter par des ordres et des contre-ordres qu'ils ne savent et ne peuvent encore apprécier.

Cet inconvénient serait évité si l'école d'application, comme l'école annexe, était rattachée à l'École normale, ou plutôt, si le Directeur de l'École normale restait, en même temps, inspecteur

primaire. Il y aurait de sérieux avantages à conserver une petite circonscription d'inspection primaire à ce fonctionnaire.

Actuellement, le Directeur de l'École normale doit former des maîtres pour un département ou une région que, neuf fois sur dix, il ne connaît pas. Or, le caractère de l'enseignement varie suivant les pays. On enseigne bien que l'école doit s'adapter au milieu ; mais à quel milieu précis ? L'éducation pédagogique des élèves-maîtres reste forcément livresque.

Il n'en serait pas de même si le Directeur de l'École normale prenait contact avec les réalités ; s'il se rendait compte, par lui-même, de l'état des écoles, de leurs besoins ; s'il connaissait les municipalités, l'esprit des populations ; s'il figurait officiellement dans les conseils d'inspecteurs primaires, présidés par l'Inspecteur d'Académie, où l'on s'entretient de toutes les questions qui intéressent l'école, non pas l'école impersonnelle, mais l'école pour laquelle il prépare des maîtres....

Le caractère de l'enseignement ne varie pas seulement suivant le pays ; il change aussi avec le temps. Étant inspecteurs primaires il y a dix ans, nombre de directeurs faisaient campagne pour des questions qui ne préoccupent plus guère aujourd'hui. Pour communiquer à son enseignement pratique de la pédagogie la précision sans laquelle il manque son but, le Directeur de l'École normale a donc besoin de connaître exactement l'état actuel des écoles ; il doit puiser dans les sources vives de l'inspection une ample moisson de faits qui, seuls, donneront à ses cours et à ses conférences de la saveur, de l'intérêt et du profit.

La question délicate du recrutement des élèves-maîtres n'est-elle pas aussi liée à l'inspection des écoles primaires par le Directeur de l'École normale ? En rapport direct et constant avec les instituteurs, celui-ci pourra donner d'utiles conseils à ceux qui sont embarrassés pour savoir comment ils doivent diriger la préparation de leurs candidats. Il pourra aussi encourager, stimuler lui-même les élèves intelligents. Il suffit quelquefois d'une parole pour décider du choix d'une carrière.

Songe-t-on, en outre, au profit que retireraient les jeunes maîtres sortis récemment de l'École normale de rester en contact avec leur ancien Directeur qui les retrouverait dans les réunions corporatives ?...

Il va de soi que les Directrices d'Écoles normales auraient aussi le droit d'inspection. On voit, par la suite, en dehors des avantages que j'ai à peine indiqués, l'économie budgétaire qui serait réalisée. Une circonscription d'inspection primaire au moins pourrait être supprimée par département; elle serait répartie entre le Directeur et la Directrice des Écoles normales.

Les nécessités de l'état de guerre ont montré que cette organisation est possible, peut-être même nécessaire. Pour la rendre définitive il ne serait pas besoin de modifier la législation existante. L'article 50 de la loi du 30 octobre 1886 permet aux conseils départementaux de déléguer au tiers de leurs membres le droit d'inspection dans les écoles publiques ou privées. Or, les Directeurs et les Directrices des Écoles normales font partie de droit de ces assemblées qui seraient certainement favorables à une mesure destinée à introduire plus de cohésion dans deux services de l'enseignement primaire supérieur (inspection primaire et écoles normales) qui vivent trop séparés.

Lettres du Front.

Un ouvrier mobilisé en 1914, fait prisonnier en 1915, écrit à son ancien instituteur, au moment où il est rapatrié, la lettre suivante qui donne sur la situation matérielle en Allemagne et sur l'état moral des Français de précieuses indications :

Mon cher Maître,

Vous dire ma joie est impossible, mon cœur est trop ému ; et, voyez-vous, je ne m'appartiens plus ; l'émotion intense qui m'étreint est trop grande pour pouvoir m'exprimer. Enfin, j'ai quitté les bandits boches. Quelle joie ! Quel soulagement de pouvoir respirer librement l'air pur et sain de notre chère France. J'ai quitté les barbares à Constance, le 27 octobre, à 9 heures 40 et arrivé à Lyon le même jour à 11 heures soir. Je ne vous dirai pas comme nous avons été reçus en Suisse, aussi bien qu'à Lyon. Partout c'était la vraie joie et aussi l'émotion de voir arriver enfin les sanitaires français depuis longtemps attendus. Moi, j'ai eu la bonne fortune de voir ma chère famille. Hélas ! mon cher maître, quel bonheur de revoir les siens ! Mes enfants ont bien grandi, mais ma femme a beaucoup changé. Enfin tout le monde est en bonne santé, c'est l'essentiel. Il en est de même de moi. Je suis ici à O*** pour faire établir ma permission de trente jours à laquelle j'ai droit. Je ne sais combien de temps je resterai. Mais je me trouve bien heureux, bien nourri, bien couché, en un mot c'est parfait. Notre chère France donne à manger à ses enfants. Je ne puis vous dire les misères et les souffrances qu'au pays des sales Boches on endure. Non, il est impossible de croire comme la triste populace allemande vit. Voyez-vous, mon cher maître, le peuple français ne peut pas se figurer la misère qui sévit en Allemagne. A part un rationne-

ment rigoureux qui est alloué à chaque Boche, vous auriez un million en poche que vous ne pourriez pas trouver à acheter une livre de pain ou de viande. En un mot c'est épouvantable. Ici, c'est cher, c'est entendu, mais rien ne manque, et c'est merveilleux après trois ans de guerre de voir que tout est normal. Chez les Boches c'est partout la terreur; de partout des casques à piques font la police, une police de fer et impitoyable. Tous les vivres sont réquisitionnés pour l'armée. Et le triste peuple boche n'ose pas briser la chaîne qui l'étouffe. On meurt de faim en Allemagne et la mortalité enfantine et des vieillards est épouvantable. Mais malgré cela on est résigné à souffrir. On vit de *gloire* chez le Boche. Et, voyez-vous, les événements militaires sont un stimulant après leurs offensives en Galicie, en Russie et à Riga, où les ..... Russes refusent de défendre leur sol. Aujourd'hui nous avons l'invasion italienne. Heureusement que nos braves soldats sont là, et vous pouvez croire que l'on va vivement au secours de nos alliés. Il faut faire vite, car le Boche donne son dernier coup de boutoir, je crois du moins. Je crois vous affirmer que la question économique est pour beaucoup dans ce coup d'espoir; mais il faut qu'il soit paré. Je ne sais pas au juste, mais j'ai vu Castelnau en rapide, notre vaillant général. Et il n'allait pas aux bains de mer, j'en suis sûr, ni nos braves soldats, ni nos amis les Anglais, ni nos canons, ni nos convois rapides de munitions. Notre âme, notre cœur accompagnent tous ces braves, et vivement que les plaines du Frioul ou de la Piave soient une nouvelle Marne pour nous! Ah! oui, mon cher maître, quelle joie et beau spectacle de voir la France armée parer les dangers terribles des Boches....

Je vais terminer, mon cher maître, car j'ai beaucoup babillé avec vous. Vous avez eu dans votre classe beaucoup de meilleurs élèves que moi, mais si vous pouviez mesurer l'affection et l'estime de vos anciens élèves, j'aurais un bon rang. Mes amitiés à votre famille, aux amis, à ma belle-sœur, en un mot à tous ceux qui me connaissent. Je vous embrasse de tout cœur.

B***.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Quelques programmes de lectures populaires. — M. l'Inspecteur d'Académie du Loiret fait remarquer à ses collaborateurs qu'une des meilleures méthodes de « propagande nationale » consiste à lire en public les plus beaux morceaux de notre littérature. Il dresse une liste des ouvrages faciles à trouver, qui peuvent produire l'impression la plus heureuse sur un public français, et il compose des programmes de soirées populaires où ces lectures jouent, avec le chant, le rôle principal. Voici quelques spécimens de ces « menus ».

I

Chant. — *La Marseillaise.*
Lecture. — Michelet : *Valmy.*
Chant. — *Quatre-vingt-douze.*
Lecture. — Victor Hugo : *Le Cimetière d'Eylau*; *Hymne.*
Chant. — *Le Chant du départ.*

II

Chant. — *Les Vaillants du temps jadis.*
Lecture. — *La Chanson de Roland* (en deux séances). — Victor Hugo : *Le Mariage de Roland*; *Aymerillot.*
Chant. — *Du Guesclin.*

III

Chant. — *La Brabançonne.*
Lecture. — *Livre jaune* et *Livre gris* : Documents diplomatiques relatifs à la violation de la Belgique. — La Fontaine : *Les Loups et les Brebis.* — Lloyd George : Discours prononcé au Queens' Hall, le 19 septembre 1914.
Chant. — *Hymne à la Liberté.*

IV

Chant. — *Le Chant des écoliers français.*
Lecture. — Corneille : *Horace.*
Chant. — *Le Chœur des Girondins.*

V

Chant. — *Chanson d'Alsace.*

Lecture. — Protestation des députés d'Alsace et de Lorraine à l'Assemblée nationale de Bordeaux. — Gambetta : *Discours choisis.* — Alphonse Daudet : *La dernière classe.*

Chant. — *Printemps d'Alsace.*

VI

Chant. — *Les Noces du papillon.*

Lecture. — *L'Ami Fritz* (en plusieurs séances).

Chant. — *Papa Noël.*

VII

Chant. — *Aux Morts pour la Patrie.*

Lecture. — Thucydide : *Éloge funèbre prononcé par Périclès.* — Victor Hugo : *L'Enfant grec; Navarin.*

Chant. — *La Marseillaise.*

VIII

Chant. — *Les Marins de Groix.*

Lecture. — Victor Hugo : *Les Pauvres Gens.* — Lamennais : *L'Union fait la Force.*

La Fontaine : *Les Membres et l'Estomac*; *Le Lion et le Rat*; *L'Ane et le Chien.*

IX

Chant. — *Salut, Drapeau!*

Lecture. — Michelet : *Vie de La Tour d'Auvergne.* — Victor Hugo : *A la France.* — Président Wilson : *Message sur la Guerre.*

Chant. — *Hymne à la France.*

X

Chant. — *La Chanson de Roland.*

Lecture. — Michelet : *Jeanne d'Arc.* — Fénelon : *Le Connétable de Bourbon et Bayard.* — Victor Hugo : *Ceux qui vivent, ce sont ceux qui luttent.*

Chant. — *La Chanson de l'aiguille.*

XI

Chant. — *Au jeune Citoyen.*

Lecture. — Edgar Quinet : *Principes qui doivent servir de fondement à une Démocratie; La Démocratie ne peut vivre que par la justice.* — Platon : *Criton* (Prosopopée des Lois). — Victor Hugo. *Lux.*

Chant. — *Salut à la République.*

Importance comparée de l'écrit et de l'oral[1]. — La question ayant été posée de savoir si l'on devait enlever aux épreuves écrites

1. Extrait d'un rapport de Mme la Directrice de l'École Normale de Tarbes

du concours d'admission aux écoles normales leur caractère éliminatoire, Mme la directrice de l'École normale de Tarbes répond :

« En soi, cette innovation constituerait une véritable révolution. Notre système d'examens est essentiellement dualiste ; les deux séries d'épreuves nous paraissent correspondre à deux ordres de facultés bien distinctes. L'écrit met en jeu les facultés de réflexion, de raisonnement, d'analyse, et aussi de disposition, de synthèse, d'art en un mot. L'oral demande de l'intuition, la possession de soi-même, une certaine facilité d'élocution, et enfin, un fonds de connaissances assez variées. Il y a donc bien là deux examens, qui se complètent, qui doivent révéler les qualités différentes, toutes appréciables, mais inégalement importantes, et c'est avec raison qu'on demande aux candidats de faire preuve de jugement, de raisonnement, et d'une certaine maturité d'esprit, avant de leur permettre de manifester de la mémoire et du savoir-faire.

« Je crois donc qu'il y a intérêt à maintenir les deux séries d'épreuves dans la subordination l'une de l'autre. D'ailleurs, l'écrit, en opérant une première sélection, déblaie le terrain, le débarrasse d'un certain nombre de médiocrités ou d'insuffisances trop confiantes en elles-mêmes, et par là maintient le niveau de l'examen à un degré honorable. Unifier n'est pas nécessairement simplifier, et, dans ce cas, l'unification prétendue aboutirait à une pure confusion.

« Ce vœu est donc, à mon sens, pour le moins hasardé, et je ne crois pas, s'il était réalisé, que les maîtres eux-mêmes eussent sujet de s'en louer : car des élèves, plus pratiques qu'on ne pense, et qu'on voit déjà si facilement négliger les matières « qu'on ne demande pas à l'examen », auraient vite fait de reléguer au second plan de leurs préoccupations les problèmes et la composition française, dès qu'ils auraient l'assurance de « s'en tirer » avec un supplément de connaissances acquises à la hâte et insuffisamment digérées. L'oral, d'ailleurs, présente aussi des aléas[1] ; on y voit, assez fréquemment, des candidats superficiels, mais adroits, s'en tirer avec honneur, tandis que des aspirants plus sérieux, mais moins habiles, s'y enlisent désespérément. »

❦

L'enseignement primaire supérieur et l'industrie nationale. — Des industriels de Corbie ont pris l'initiative d'afficher dans leurs usines la note que nous reproduisons ci-après. Nous souhaitons qu'ils aient de nombreux imitateurs :

Programme d'éducation professionnelle. — L'impérieuse nécessité de l'éducation professionnelle de nos jeunes gens ne fait aujourd'hui aucun doute pour personne. Avant la guerre, notre industrie était souvent obligée d'avoir recours aux connaissances techniques spéciales de professionnels étrangers ; après la guerre, l'énorme déficit

1. On avait tiré argument des aléas de l'écrit pour demander qu'il ne fût plus éliminatoire.

de notre population française créera, malheureusement, un afflux de jeunes gens nés hors de France qui se mesureront avec les nôtres, dans un esprit de libre concurrence, il faut l'espérer.... Mais, la lutte pour la domination n'en sera que plus âpre. Nos jeunes gens trouveront devant eux des adversaires redoutables, dont beaucoup seront solidement armés pour la lutte.

C'est à nous de nous défendre.

Les pouvoirs publics se préoccupent de la question : la Chambre des députés et le Sénat ont adopté les projets de loi rendant l'apprentissage obligatoire pour tous les garçons et les filles âgés de treize à dix-huit ans[1]. En attendant leur application voici le programme particulier que nous appliquons dès maintenant dans nos usines de Corbie et La Neuville :

I. *Éducation générale et préapprentissage.* — Nous invitons les jeunes gens sortant des écoles primaires élémentaires et pourvus du certificat d'études, qui demandent à entrer dans nos usines, à faire un stage de deux ou trois années à l'école primaire supérieure et professionnelle de Corbie. Nous avons institué pour ces jeunes gens des bourses d'entretien et tous nos protégés sont gratuitement pourvus de livres, de fournitures scolaires, de matériel de dessin.

Nous établissons une bibliothèque technique à l'usage de nos boursiers; nous leur promettons des récompenses trimestrielles et annuelles;

Nous donnerons des secours aux plus nécessiteux;

Nous prendrons à notre charge l'instruction de nos boursiers qui subiront avec succès les examens d'entrée aux écoles d'arts et métiers.

II. *Apprentissage.* — A leur sortie de l'école primaire supérieure nos boursiers seront employés dans nos usines où ils feront un apprentissage technique de deux ou trois années sous la direction de nos ingénieurs.

III. *Cours de perfectionnement.* — Nos jeunes gens, déjà admis dans nos établissements, sont envoyés trois fois par semaine aux cours de perfectionnement établis à l'école primaire supérieure de Corbie. Ils y continueront leur instruction générale et ils la compléteront par des notions de dessin, de mécanique, de sciences physiques, de langue anglaise, de dessin, de tricot. Les cours auront lieu pendant les heures de travail rémunéré et leur entretien sera à notre charge.

Nous pensons ainsi apporter notre contribution au maintien et au relèvement de notre industrie locale. Nous ne demandons aucun engagement aux familles, nous ne nous réservons que le droit de contrôler les progrès de leurs enfants avec le désir sincère de faire d'eux des hommes actifs, entreprenants, hardis, ayant l'orgueil de leur pays.

Corbie, le 8 octobre 1917.

---

1. Il y a là une erreur de fait : le Sénat seul a adopté, jusqu'ici, le projet de loi Astier. (N. D. L. R.)

Enseignement pratique de l'hygiène et de l'économie; une expérience a tenter. — M. Holden, ancien maire de Darwen, dans le Lancashire, préconise une méthode d'alimentation qui a pour but « d'augmenter la force motrice tout en réduisant la consommation alimentaire ».

J'ai déjà amené, écrit M. Holden, le « London County Council Education » à favoriser l'enseignement de cette méthode dans les écoles du « London County Council » qui comprennent 700 000 élèves. Je l'ai appliquée pendant ces neuf dernières années et, depuis avril dernier, elle a été expérimentée sur 7 000 enfants de ma ville natale. Vous trouverez ci-inclus les résultats obtenus ; une consommation de pain réduite de 25 p. 100 a été accompagnée par une augmentation de la nutrition; le témoignage des médecins établit en même temps que la santé des enfants s'est trouvée améliorée.

« Le procédé consiste à obtenir une mastication parfaite, dans chaque classe des écoles, sous la surveillance personnelle de l'instituteur. Pour qu'une mastication parfaite pût être obtenue, à Darwen (Lancashire), le pain remis aux enfants avait été coupé en petits cubes d'un demi-pouce carré; chaque élève mangeait après avoir reçu des instructions de l'instituteur; le seul aliment dérivant du pain est la glucose; le pain est transformé en glucose par l'addition complète de salive. La mastication imparfaite (le pain avalé au moyen de vin, thé, café, etc.) fait passer 25 à 40 p. 100 des matières consommées dans le corps sous forme de masse non digérée. La mastication complète empêche ce gaspillage. »

M. Holden fait remarquer que les Allemands ont adopté cette méthode, qu'ils comptent sur elle pour atténuer leur crise alimentaire et que la « solution du problème de l'alimentation est d'une importance vitale pour la victoire finale ». Même après la paix, il ne sera pas sans intérêt pour chaque Français de réduire d'un quart ou d'un tiers ses dépenses de nourriture. Et la méthode à la fois hygiénique et économique de M. Holden ne peut qu'être recommandée.

Une visite a l'école franco-serbe de Bourges[1]. — Dans une salle de l'école de la rue Joyeuse, à une heure tardive de la soirée (vingt et une heures), un groupe d'élèves âgés de vingt à quarante ans, barbus, moustachus, à la figure patinée et comme noircie par le travail de l'usine, sont réunis par petites tables, ou par sections de trois ou quatre auditeurs, sous la direction de plusieurs maîtres.

Ce sont des ouvriers serbes, de l'atelier de constructions et de l'arsenal : selliers, charpentiers, fondeurs, lamineurs, adultes de tout âge et de tous métiers.

1. Extrait du rapport annuel de M. l'Inspecteur de l'Académie du Cher.

Ils viennent là s'instruire, apprendre à lire, à écrire, à parler notre langue, qu'ils balbutient d'une façon pénible, la poursuivant plus elle est rebelle, tendant énergiquement à la posséder par un effort volontaire. L'effort se devine aux yeux braqués sur le syllabaire, aux muscles du visage légèrement contractés pendant la lecture. Mais comme les physionomies s'éclairent et rayonnent après la ligne bien lue, le mot difficile bien articulé, la réponse juste faite au maître qui les talonne et amicalement les encourage!...

Ils lisent sur une sorte de livre fait pour eux, imprimé pour eux, à leurs frais (ils ont donné pour cela chacun deux sous destinés à payer l'impression d'un cent de petites brochures). Le livre contient des phrases détachées, de toute nature, se prêtant à la combinaison et à la solution de toutes les difficultés phonétiques : f, ph — ien, ian — st, sp, gn, etc.

C'est plaisir d'interroger ces graves écoliers, de constater leur obstinée application devant la difficulté — qui n'est pas toujours vaincue.

J'en avise un, blond, jeune, à l'air résolu, qui épelle à haute voix et déchiffre un exemple où se trouve le mot coup. Je l'interpelle et lui dis :

— Faites-moi vous-même, à présent, une phrase avec la locution à coups de....

Il se lève, cherche, tâtonne, puis émet ce qu'il a trouvé et prononce d'une voix forte :

— Ze tue les Boches à coups de fusil!...

C'est bien. Le paradigme est de circonstance. Ce patriote a, paraît-il, servi son pays avant de se réfugier chez nous. Il a laissé là-bas, en Orient, deux de ses frères au front....

L'écriture a aussi ses secrets qu'on dévoile lentement avec le même courageux effort. L'orthographe doit suivre. Par l'exercice combiné de la copie écrite et de la page lue, le progrès vient, la connaissance s'active, le vocabulaire peu à peu s'enrichit. La prononciation devient moins hésitante et bégayante. L'étranger apprenti touche au but. Il finit par se faire comprendre et par s'exprimer lui-même en français.

Que faut-il louer le plus dans ce commun labeur, ou la patience de nos maîtres et de nos maîtresses bénévolement attachés à ces « cours » qu'ils assurent à des heures « indues », prenant sur leur temps de repos et de loisir, ou l'ardeur de ces vieux écoliers qui, oubliant l'heure du repas — reculé pour eux à dix heures du soir — viennent, dès la sortie de l'atelier, se livrer passionnément à une étude ingrate, où ils mettent, avec une chaude sympathie pour la France, tout leur amour-propre et tout leur cœur?

Nécrologie.

M. Jeannot.

M. Jeannot, inspecteur primaire honoraire, vient de mourir à l'âge de soixante-neuf ans, à Tulle où il s'était retiré.

La carrière de M. Jeannot a été des plus estimables et des mieux remplies.

Originaire de la Meuse, il avait débuté comme professeur au collège de Saint-Mihiel ; il devint ensuite maître adjoint à l'École normale de Vesoul, inspecteur primaire en Corse, à Tulle, directeur d'École normale à Valence, à Limoges, à Orléans. En 1896, il était nommé inspecteur primaire à Paris où il exerça ces fonctions pendant douze ans. Il se montra un inspecteur très actif, et qui, sous un air de bonhomie, savait faire preuve, à l'occasion, de fermeté et d'énergie.

En dehors et à côté de ses fonctions, M. Jeannot avait prêté un très utile concours à diverses commissions du Ministère, en particulier à la commission de l'enseignement agricole et à la commission des bibliothèques.

Dans cette Revue, il avait publié plusieurs articles intéressants et sérieusement documentés sur l'enseignement à l'Étranger qu'il suivait avec curiosité.

Nous voulions ici rappeler ces titres d'un bon serviteur de l'Enseignement primaire, et témoigner des regrets que nous cause la disparition d'un collaborateur et d'un ami de la *Revue pédagogique*.

R. S.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
FONTAINE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

N^lle série. Tome LXXII. N° 2 Février.

REVUE
Pédagogique

Rousseau et Malebranche.

J'avais eu autrefois, en étudiant l'*Émile*, l'impression que ses plus grandes nouveautés, ses thèses les plus hardies, les plus paradoxales, pouvaient bien avoir, et avaient eu sans doute leur point de départ ou origine dans Descartes : cette impression s'est précisée, changée en certitude, à la lecture de la première partie du livre VI des *Confessions*, qui est comme une autobiographie intellectuelle, particulièrement philosophique, de Rousseau.

Francisque Bouillier, prompt à relever et à suivre partout les traces de l'esprit cartésien, n'a pas manqué de signaler celles qu'on trouve dans Rousseau ; mais, contre son habitude, il est resté ici au-dessous de la vérité. Ce n'est pas en effet seulement dans la *Profession de foi du Vicaire Savoyard*, ce « commentaire dramatique et éloquent du *Discours de la Méthode* », c'est dans tout l'*Émile* qu' « abondent les réminiscences cartésiennes[1] ». L'idée

1. *Histoire de la philosophie cartésienne*, 2e vol., dernier chapitre.

fondamentale du livre est elle-même inspirée du *Discours* : Rousseau se propose de former, par une éducation appropriée, allant à l'encontre de la tradition pédagogique, des esprits qui, comme Descartes, pensent par eux-mêmes, s'affranchissent de l'opinion, de la coutume et suivent, sous le nom de « nature » ou de raison, leur « sens propre », les inspirations de leur cœur, de leur tempérament individuel.

Il faut aussi que Bouillier ait lu distraitement ou avec un esprit prévenu le texte des *Confessions*, car autrement il n'eût pas fait de Rousseau le disciple propre de Descartes; il l'eût rattaché au cartésianisme en général. Rousseau en effet a cultivé les Cartésiens, grands et petits, autant et plus que Descartes lui-même. Il énumère dans l'ordre suivant les livres qui composent sa bibliothèque philosophique aux Charmettes : *La Logique de Port-Royal*, *L'Essai de Locke*, *Malebranche*, *Leibnitz*, *Descartes*. Il va donc des disciples au maître et peut-être découvre et approfondit celui-ci surtout dans ceux-là. « Les écrits de Port-Royal et de l'Oratoire », dit-il encore, étaient « ceux que je lisais le plus fréquemment ».

On se propose ici de montrer que Rousseau relève en particulier de Malebranche, qu'il le suit de très près et dans le détail, démarquant et déformant d'ailleurs ses idées. Le plus illustre représentant de la philosophie française au XVIIIe siècle rentre ainsi dans la tradition de la grande école cartésienne; il en dérive, il s'en inspire, à vrai dire, librement, il la continue, il la développe, mais d'une façon imprévue, indépendante et personnelle. Nous constaterons ses emprunts; nous verrons aussi et en même temps comment et à quel point il est original dans l'imitation. Nous nous écartons en cela de l'opinion courante, du moins de

celle de Renouvier, lequel écrit : « Nous nous sentons quelquefois disposé à croire, en lisant nos philosophes du XVIIIe siècle, *mais très spécialement Rousseau*, qu'on ne lisait plus du tout Descartes dans ce temps-là. Descartes était un auteur démodé, périmé, dont le nom survivait, accompagné de l'idée d'une bévue en métaphysique et en physique. Il se forme ainsi des « sacs de charbon » dans l'histoire des idées. Un peu plus tard, on les voit reparaître en étoiles de première grandeur[1]. »

Renouvier se trompe; Rousseau a lu Descartes; il l'a peut-être mal lu; il a pu le lire sans le comprendre, mais il l'a lu. Il l'a même lu dans les conditions les meilleures d'âge, de santé ou plutôt de maladie, état favorable au recueillement, à la méditation et à l'étude. Il était atteint de langueur, il se croyait perdu, mais il était heureux, d'un bonheur animal et physique autant que moral. Il décrit ainsi cette singulière euphorie.

Ici commence le court bonheur de ma vie; ici viennent les paisibles, mais rapides moments qui m'ont donné le droit de dire que j'ai vécu.... Je me levais avec le soleil, et j'étais heureux; je me promenais, et j'étais heureux; je parcourais les bois, les coteaux, j'errais dans les vallons, je *lisais*, j'étais oisif, je travaillais au jardin, je cueillais les fruits, j'aidais au ménage, et le bonheur me suivait partout : il n'était dans aucune chose assignable, il était tout en moi-même, il ne pouvait me quitter un seul instant.

Rien de tout ce qui m'est arrivé durant cette époque chérie, rien de ce que j'ai fait, dit et *pensé* tout le temps qu'elle a duré n'est échappé de ma mémoire. Les temps qui précèdent me reviennent par intervalles; je me les rappelle inégalement et confusément; mais je me rappelle celui-là tout entier comme s'il durait encore.

Si nous connaissions mieux ce que Bourget appelle « la sensibilité animale des hommes d'intelligence », peut-être découvririons-nous que presque tous ont eu ainsi leur

1. *Philosophie analytique de l'histoire*, t. III, p. 645, note.

période d'exaltation cérébrale, de « forte encéphalite », comme dit Renan, ou de fièvre studieuse : le printemps de 1736, aux Charmettes, fut, dans la vie intellectuelle et philosophique de Rousseau, ce qu'avait été l'hiver de 1619 en Allemagne pour Descartes. Il en parle sur le même ton, presque dans les mêmes termes : l'étude est devenue sa vocation, il y trouve un charme délicieux, un bonheur grave et plein; il n'attend et ne désire rien de plus que les plaisirs qu'il y prend.

Ne pouvant prolonger ma vie, je résolus de tirer du peu qu'il m'en restait tout le parti qu'il était possible, et cela se pouvait par une singulière faveur de la nature qui, dans un état si funeste, m'*exemptait des douleurs* qu'il semblait devoir m'attirer.... De la persuasion qu'il me restait peu de jours à vivre, de ma profonde sécurité sur mon sort à venir, résultait un *état habituel très calme, et sensuel même, en ce qu'amortissant toutes les passions qui portent au loin nos craintes et nos espérances, il me laissait jouir sans inquiétude et sans trouble du peu de jours qui m'étaient laissés.*

Je me sentis entraîné peu à peu, malgré mon état, ou plutôt par mon état, vers l'étude avec une force irrésistible; et, tout en regardant chaque jour comme le dernier de mes jours, j'étudiais avec autant d'ardeur que si j'avais dû toujours vivre. On disait que cela me faisait du mal; je crois, moi, que cela me fit du bien, et non seulement à mon âme, mais à mon corps; car cette application, pour laquelle je me passionnais, me devint si délicieuse que, ne pensant plus à mes maux, j'en étais beaucoup moins affecté.... Enfin, soit qu'il me parût beau d'apprendre jusqu'à ma dernière heure, soit qu'un reste d'espoir de vivre se cachât au fond de mon cœur, l'attente de la mort, loin de ralentir mon goût pour l'étude, semblait l'animer; et je me pressais d'amasser un peu d'acquis pour l'autre monde, comme si j'avais cru n'y avoir que celui que j'aurais emporté.

Ce goût pour l'étude était universel; mais il avait aussi, en même temps et par là même, une direction philosophique. Rousseau voulait réparer les lacunes de son éducation et se donner au moins une éducation ou culture générale.

Soit que je vécusse ou que je mourusse, je n'avais point de temps à perdre. Ne rien savoir à près de vingt-cinq ans, et vouloir tout

apprendre, c'est s'engager à bien mettre le temps à profit. Ne sachant à quel point le sort ou la mort pouvaient arrêter mon zèle, je voulais à tout prix acquérir des idées de toutes choses, tant pour sonder mes dispositions naturelles que pour juger moi-même de ce qui méritait le mieux d'être cultivé.

Il était particulièrement attiré par les problèmes philosophiques que suggère l'approche de la mort.

Les livres « qui mêlaient la dévotion aux sciences m'étaient le plus convenables; tels étaient particulièrement ceux de l'Oratoire et de Port-Royal. Je me mis à les lire ou plutôt à les dévorer. »

C'est dans ces conditions, dans cet état d'esprit, que Rousseau fut initié au cartésianisme.

Ayant perdu le goût des amusements et des sociétés de la ville, je ne sortais plus, je ne voyais plus personne, excepté maman, et M. Salomon, devenu depuis son médecin et le mien : honnête homme, homme d'esprit, *grand cartésien*, qui parlait assez bien du système du monde et dont les entretiens agréables et instructifs me valurent mieux que toutes ses ordonnances.... Je pris beaucoup de goût (aux conversations) de M. Salomon : il me semblait que j'anticipais avec lui sur ces hautes connaissances que mon âme allait acquérir quand elle aurait perdu ses entraves. Ce goût que j'avais pour lui s'étendit aux sujets qu'il traitait et je commençai de rechercher les livres qui pouvaient m'aider à le mieux entendre.

Ces livres sont ceux dont j'ai donné plus haut la liste : *La Logique de Port-Royal*, *L'Essai de Locke*, *Malebranche*, etc. Rousseau fut surtout frappé de la contradiction des auteurs entre eux. Il essaya de les accorder, mais sans y réussir. Il s'avisa alors d'une autre méthode, qui était de se soumettre avec une docilité entière à l'influence des philosophes qu'il lisait, d'accepter leurs idées sans les discuter et de se faire ainsi un fonds de connaissances, en réservant son jugement. Cette attitude d'écolier sage et bien appliqué dans un tel ordre d'études, en face de tels problèmes, nous surprendrait et nous scandaliserait presque chez Rousseau, en raison de l'âge qu'il avait alors (vingt-

cinq ans) et de l'humeur indépendante qu'on lui connaît, s'il ne s'agissait d'une diète de critique provisoire, d'autant plus sévère qu'elle représente, non une condition normale, mais un régime approprié à des circonstances exceptionnelles : Rousseau en effet était fort ignorant; il avait des raisons de se défier de lui-même, il pouvait sans inconvénient se faire humble et docile, quitte à prendre sa revanche, le moment venu. C'est ce qu'il explique fort bien dans un passage que nous voulons citer en entier, car il nous montre Rousseau capable de donner un exemple de modestie intellectuelle. J'ajoute que cette modestie est d'ailleurs pour lui ce que le doute est pour Descartes : un moment à passer, et bien vite passé.

Je m'aperçus que tous ces auteurs (les philosophes précités) étaient entre eux en contradiction presque perpétuelle, et je formai le chimérique projet de les accorder, qui me fatigua beaucoup et me fit perdre bien du temps. Je me brouillais la tête et je n'avançais point. Enfin, renonçant à cette méthode, j'en pris une infiniment meilleure, et à laquelle j'attribue tout le progrès que je puis avoir fait, malgré mon peu de capacité, car il est certain que j'en eus toujours fort peu pour l'étude. En lisant chaque auteur, je me fis une loi d'adopter et de suivre toutes ses idées sans y mêler les miennes ni celles d'un autre et sans jamais disputer avec lui. Je me dis : Commençons par me faire un magasin d'idées, vraies ou fausses, mais nettes, en attendant que ma tête en soit assez fournie pour pouvoir les comparer et choisir. Cette méthode n'est pas sans inconvénient, je le sais, mais elle m'a réussi dans l'objet de m'instruire. Au bout de quelques années passées à ne penser exactement que d'après autrui, sans réfléchir, pour ainsi dire, et presque sans raisonner, je me suis trouvé un assez grand fonds d'acquis pour me suffire à moi-même et penser sans le secours d'autrui. Alors, quand les voyages et les affaires m'ont ôté les moyens de consulter les livres, je me suis amusé à repasser et comparer ce que j'avais lu, à peser chaque chose à la balance de la raison et à juger quelquefois mes maîtres. Pour avoir commencé tard à mettre en exercice ma faculté judiciaire, je n'ai pas trouvé qu'elle eût perdu sa vigueur et, quand j'ai publié mes propres idées, on ne m'a pas accusé d'être un disciple servile et de jurer *in verba magistri*.

Rousseau se donne des gants; il se sait bon gré à la fois de sa réceptivité, qu'on appellerait plus respectueusement et mieux sa docilité, et de son originalité. Il n'exagère pourtant ni l'une ni l'autre. Il suit de près ses maîtres, mais, n'étant point dirigé dans leur étude, il les suit en amateur, il ne s'attache pas à leur doctrine dans ce qu'elle a d'essentiel et de systématique, ce qui expliquerait et justifierait la remarque de Renouvier, il les suit dans les détours et accidents de leur pensée, il s'inspire de leurs aperçus, de leurs vues; il leur emprunte des idées de détail, qu'il grossira, développera en système.

C'est ainsi que de Malebranche il n'a lu, ou du moins retenu, que le *XIII*e *Éclaircissement de la recherche de la vérité, sur les médecins et directeurs*. Il eût pu d'ailleurs plus mal choisir. Cet *Éclaircissement* compte parmi les pages de Malebranche les plus piquantes, les plus brillantes et les plus significatives. Il est l'illustration, la preuve par l'exemple, de cette thèse que, normalement et dans la majorité des cas, l'individu doit s'affranchir de l'autorité, ne relever que de lui-même, qu'il ne doit consulter que ses sens, pour juger de ce qui est utile à la conservation de son corps, qu'il ne doit consulter que sa raison pour juger de la vérité, plus généralement, qu'il n'a « besoin ni de directeur ni de médecin pour conserver son esprit et son corps dans un état parfait ». Malebranche toutefois apporte à cette thèse une restriction : c'est seulement avant le péché que la raison et les sens de l'homme étaient si sûrs qu'ils ne le trompaient jamais; mais le péché a si bien corrompu sa nature et déréglé ses facultés qu'il prend aujourd'hui les suggestions de la passion pour les inspirations de sa raison, et qu'en suivant ses sens, il perd « quelquefois la santé et la vie ». D'où vient qu'il peut être

bon de recourir aux directeurs et aux médecins. Encore l'aveuglement, causé par le péché, n'est-il ni si constant ni si profond que présentement même il ne vaille souvent mieux s'en tenir à ses sens et à sa raison que de consulter « des médecins peu experts dans leur art et qui ne connaissent point assez notre tempérament » ou « des directeurs ignorants dans la religion et dans la morale » et qui ne connaissent pas non plus assez « les dispositions de ceux qui les consultent ».

Rousseau reprendra à son compte la thèse de Malebranche, la vidant de son contenu théologique, la sécularisant ou la laïcisant : l'*Émile* a pour objet de restituer à l'homme l'usage de ses sens et de sa raison, de l'affranchir du joug également insupportable des médecins et des directeurs, de le soustraire à leur autorité usurpée. Il semble que, n'admettant point le dogme de la chute, rétablissant l'état de grâce sous le nom d' « état de nature », Rousseau devrait être plus malebranchiste que Malebranche, devrait adopter sa théorie sans restrictions, l'énoncer sous une forme absolue, la rendre catégorique d'hypothétique qu'elle était. Il n'en est rien; il donne un équivalent à l'état de péché comme à l'état de grâce de Malebranche : l'état de péché, c'est, pour lui, l'état de perversion causé par la société, par l'éducation et les mœurs courantes; et ainsi il y a, non point certes identité ou ressemblance, mais analogie entre sa théorie et celle de Malebranche et symétrie dans le développement de l'une et de l'autre.

Ainsi l'idée que, d'une façon générale, il faut avoir foi en la nature et en ses lois, et qu'en particulier il faut avoir foi dans ces instruments naturels qu'on appelle les sens, pourvu qu'ils se présentent eux-mêmes sous leur forme naturelle, ou primitive, et se renferment dans leurs bornes

et destination naturelles, cette idée, dont Rousseau s'empare comme d'une conquête, qu'il présente comme constituant, à elle seule, une réforme et un programme, nous la trouvons chez Malebranche, et non pas seulement indiquée, mais développée.

Il y a, dit Malebranche, une « justesse », une « exactitude » et « un ordre admirable dans nos sentiments *par rapport à la conservation de la vie* ». Il suit de là, selon Rousseau, que l'homme doit suivre son instinct qui le porte à « se mesurer avec tout ce qui l'environne » et à « éprouver dans chaque objet qu'il aperçoit toutes les qualités sensibles qui peuvent se rapporter à lui ». Il suit de là que

sa première étude « doit être » une sorte de physique expérimentale, *relative à sa propre conservation....* Tandis que ses organes délicats et flexibles peuvent s'ajuster aux corps sur lesquels ils doivent agir, tandis que ses *sens encore purs sont exempts d'illusion*, c'est le temps d'exercer les uns et les autres aux fonctions qui leur sont propres; c'est le temps d'apprendre à connaître les rapports sensibles que les choses ont avec nous. Comme tout ce qui entre dans l'entendement y vient par les sens, la première raison de l'homme est une raison sensitive; c'est elle qui sert de base à la raison intellectuelle : nos premiers maîtres de philosophie sont nos pieds, nos mains, nos yeux.

... Pour exercer un art, il faut commencer par s'en procurer les instruments.... Pour apprendre à penser, il faut donc exercer nos membres, nos sens, nos organes, qui sont les instruments de notre intelligence.

Mais cette éducation des sens, que Rousseau pose comme nécessaire, peut-elle s'appeler une éducation? N'est-elle pas un simple retour à la nature, c'est-à-dire le contraire d'une éducation? Sans doute. Aussi s'appellera-t-elle une « éducation négative ».

Plaisantes leçons, me dira-t-on, qui, retombant sous votre propre critique, se bornent à enseigner ce que nul n'a besoin d'apprendre! Pourquoi consumer le temps à des instructions qui viennent toujours

d'elles-mêmes et ne coûtent ni peines ni soins?... Messieurs, vous vous trompez; j'enseigne à mon élève un art très long, très pénible, et que n'ont assurément pas les vôtres : c'est celui d'être ignorant. Vous donnez la science, à la bonne heure! Moi, je m'occupe de l'instrument propre à l'acquérir.

Cette éducation négative peut revêtir elle-même deux formes; elle peut être entendue comme le simple usage ou exercice des sens ou comme le développement des sens par l'exercice. Faire usage de ses sens, c'est déjà s'instruire, acquérir des connaissances, voire même les seules connaissances réelles, positives; mais faire servir l'exercice des sens à la culture des sens, c'est s'instruire d'une façon plus remarquable encore, c'est affiner l'instrument même de la connaissance, en étendre la portée et la valeur.

L'éducation, sous sa première forme ou à son premier degré, — l'usage des sens, — a pour condition ou postulat la légitimité des sens, leur valeur comme instrument de la connaissance. Les sens, à ce point de vue, sont supérieurs à la raison; ils nous rapprochent plus de la nature, partant de la vérité. Cela ne veut pas dire qu'ils soient infaillibles et qu'il n'y ait point à faire la critique de la connaissance sensible. Cette critique est l'objet du 1er livre de la *Recherche de la vérité*, et dans le *XIIIe Éclaircissement* Malebranche recherche où s'arrête la portée légitime des sens et pose les principes qu'adoptera Rousseau.

Il distingue les sens à l'*état normal* et à l'*état pathologique*.

A l'état normal, ou mieux dans l'état de santé parfaite, les sens sembleraient devoir être des guides sûrs et fidèles; mais, outre que cet état est rare, exceptionnel, outre que, depuis le péché, la nature de l'homme est corrompue et ses sens déréglés, les sens, supposé même réalisées les conditions normales de leur fonctionnement, n'ont

jamais qu'une valeur relative, relative « à la conservation de la vie, et encore dans « l'*ordre naturel des choses* tel que Dieu l'a établi ». Ainsi, placés dans les conditions de vie ordinaires, nous ne nous tromperons pas, en suivant les sens; les sens ne nous porteront pas à manger des poisons, ces poisons étant « dans leur état naturel »; mais, dans des conditions de vie anormales, dans « un ordre déréglé » des choses, les sens se trouvent en défaut, deviennent des instruments imparfaits; ainsi ils peuvent nous porter à manger des « viandes empoisonnées ». Or, par la faute des hommes, par le fait de la société et de ce que nous appelons la civilisation, les choses ne sont plus aujourd'hui « en leur état naturel ». Ainsi, au lieu de moudre le blé « avec les dents, qui sont faites à ce dessein » on le moud avec la meule « et on le blute; on le pétrit et on le cuit, et même quelquefois avec du lait, du beurre, du sucre; on le mange encore avec des confitures et des ragoûts de plusieurs espèces qui irritent l'appétit ». Comment s'étonner si « nos sens nous portent à des excès, lorsque la raison et l'expérience se sont jointes ensemble pour les surprendre et pour les corrompre »? C'est ainsi encore que « la chair crue et pleine de sang » nous ferait horreur; mais, cuite et assaisonnée, elle flatte nos sens. « Les cuisiniers » ont bien « trouvé l'art de nous faire manger de vieilles savates en ragoût » et « des viandes falsifiées ». Les sens peuvent donc être trompés, et ils le sont toutes les fois que les conditions dans lesquelles ils ont à s'exercer sont changées, « car Dieu ne nous a donné les sens que par rapport à l'ordre naturel des choses ». Ils peuvent aussi être trompeurs, et ils le deviennent par l'action prolongée ou continue de ces circonstances dans lesquelles ils s'exercent d'une façon anormale; ils perdent alors leurs qualités naturelles, ils se blasent

et se corrompent. La coutume, l'imagination se substituent à la nature et aux sens proprement dits : tels fruits « trompent notre goût parce que nous en avons altéré l'organe par une nourriture qui n'est point naturelle et dont nous nous servons souvent ». Les sens se trompent et nous trompent de deux manières : ils passent — 1° de l'état de nature à l'état de concupiscence, l'un caractérisé par la modération relative des besoins, l'autre, par l'appétit effréné et capricieux de la jouissance, — 2° de l'état d'instinct borné, mais sûr en ses indications, à l'état de raison dépravée et dupe de ses propres fictions. Dans le premier cas, les sens nous trompent par exemple sur la quantité de nourriture dont notre corps a besoin; dans le second, sur la qualité même de cette nourriture; il y a ainsi une double perversion du goût.

On voit dès lors comment on peut corriger les erreurs des sens : par un retour à la nature, par un appel du sens déformé par la coutume au sens primitif et pur, replacé dans les conditions normales de son exercice et de son développement. Ceci contient en germe tous les développements de l'*Émile*.

Sur un seul point Rousseau n'a pas suivi Malebranche. Celui-ci prétend que Dieu pose toujours des lois générales et simples et ne s'embarrasse pas des accidents particuliers qui peuvent résulter de ces lois. C'est ainsi qu'en gros Dieu a « suffisamment pourvu par nos sens à la conservation de notre vie et il ne se peut rien de mieux », mais il ne faut pas entrer dans le détail des faits; ici des surprises et des erreurs sont toujours possibles. « La raison dans ces rencontres doit venir au secours, car on peut se servir de la raison en toutes choses. » Cela revient en somme à subordonner les sens à la raison, à faire celle-ci juge de

ceux-là. Rousseau établirait plutôt la suprématie des sens sur la raison. Le désaccord, comme on voit, est fondamental et il est d'autant plus remarquable qu'il éclate tout d'un coup, alors que sur les points secondaires l'accord est complet. Rousseau emprunterait donc à Malebranche ses vues particulières sans adopter ses principes ni épouser sa doctrine.

Nous avons dit quelle est, d'après Malebranche, la valeur des sens, comme instruments de la connaissance, dans l'état de santé. On pourrait croire que dans l'état de maladie, il faut les tenir pour suspects, la maladie étant un désordre des sens. Mais en fait ce désordre est toujours relatif, et souvent il est tel qu'il se répare de lui-même en vertu des lois de l'union de l'âme et du corps; ces lois

suffisent souvent pour nous rendre notre santé et il est beaucoup plus sûr de les suivre que de nous servir de notre raison ou de certains médecins.... Car, de même qu'une plaie se referme et se rétablit d'elle-même lorsqu'on a soin de la tenir nette, rejointe et bandée, et peut-être de la lécher, comme font les animaux lorsqu'ils sont blessés, les maladies ordinaires se dissipent bientôt, lorsqu'on demeure dans l'état et qu'on observe la *manière de vivre que ces maladies nous inspirent comme par instinct ou par sentiment.*

Il suit de là qu'en général on peut se fier aux indications du goût, qu'elles se présentent sous la forme de répugnances ou d'attraits. Un homme, qui aime le vin, quand il est en santé, le trouve amer, quand il a la fièvre : c'est qu'il lui est bon dans un cas, non dans l'autre. « Ainsi on ne peut douter qu'il ne faille interroger ses sens pour savoir même dans la maladie le moyen de rétablir leur santé. » Il faut prendre garde seulement de tenir pour des désirs *naturels* ceux qui sont l'effet de quelque habitude. L'absence même d'inclinations est un indice; elle peut être interprétée comme une invitation à faire diète. Malebranche

nous avertit toutefois de suivre « ces inclinations secrètes avec quelque retenue ». Il n'oublie pas qu'elles sont aveugles par nature; il ajoute qu'elles sont vagues et qu'elles ne sont pas infaillibles. Ainsi il y a lieu d'aller quelquefois à l'encontre des répugnances instinctives et d'absorber des médecines amères; encore ne faut-il pas que ces répugnances soient trop fortes. Malebranche s'efforce de tenir la balance exacte entre l'empirisme aveugle, fondé sur les indications des sens, et l'expérience, aveugle encore, mais plus étendue et un peu plus raisonnée, des médecins; où les sens ne suffisent pas, il faut appeler la médecine, sans trop y croire pourtant, en se défiant de sa tendance à abuser des remèdes, et en choisissant entre ceux-ci, en préférant aux « médecines fortes... les remèdes doux et naturels, comme de boire beaucoup d'eau ».

Rousseau fera son profit de ces remarques, il les retiendra toutes, il les prendra à son compte; il y ajoutera et enchérira. Ainsi, pour lui, il ne s'agit pas seulement de consulter la nature; il faut la suivre en tout, partout et toujours. Elle est infaillible.

Jamais on ne me persuadera que nos premiers appétits soient si déréglés qu'on ne puisse les satisfaire sans s'exposer à périr. Si cela était, le genre humain se fût cent fois détruit avant qu'on eût appris ce qu'il faut faire pour le conserver.

Toutes les fois qu'Émile aura soif, je veux qu'on lui donne à boire; je veux qu'on lui donne de l'eau pure et sans aucune préparation, pas même de la faire dégourdir, fût-il tout en nage, et fût-on dans le cœur de l'hiver.

Voilà une foi robuste en la nature, que Malebranche n'avait pas. Mais cette foi repose sur le même finalisme que celui de Malebranche.

La suprême bonté, qui a fait du plaisir des êtres sensibles l'instrument de leur conservation, nous avertit, par ce qui plaît à notre palais, de ce qui convient à notre estomac. Il n'y a point pour l'homme

de médecin plus sûr que son propre appétit; et, à le prendre dans son état primitif, je ne doute point qu'alors les aliments qu'il trouvait les plus agréables ne lui fussent aussi les plus sains.

A la suite de Malebranche, Rousseau considère le goût comme fournissant les meilleurs exemples des indications de la nature; à ce point de vue, il le tient pour le sens privilégié. C'est le plus affectif et le moins représentatif.

De plus, l'activité de ce sens est toute physique et matérielle : il est le seul qui ne dit rien à l'imagination, du moins celui dans les sensations duquel elle entre le moins; au lieu que l'imitation et l'imagination mêlent souvent du moral à l'impression de tous les autres.

Autrement dit, le goût est le sens le plus « naturel », le plus purement sens; par là il se recommande à l'attention de l'éducateur.

De cela même qui semble mettre le goût au-dessous (des autres sens), et rendre plus méprisable le penchant qui nous y livre, je conclurais au contraire que le *moyen le plus convenable pour gouverner les enfants est de les mener par leur bouche.*

Voilà bien l'esprit prévenu, paradoxal et outré de Rousseau! « La gourmandise, dit-il, est la passion de l'enfance. » Il s'ensuit qu'elle est bonne, innocente, qu'il faut la prendre pour « mobile ». « Eh! croyez-moi, l'enfant ne cessera que trop tôt de songer à ce qu'il mange. » Un appétit tout animal n'est point un vice; la gourmandise de l'enfant n'est point sensualité. D'ailleurs il s'agit de la satisfaire, non de la flatter. Il n'y a qu'à suivre les goûts naturels de l'enfant. Ces goûts indiquent ce qui lui convient. Les enfants n'ont que de « l'indifférence » pour la viande; ils donnent tous la préférence

à des nourritures végétales, telles que le laitage, la pâtisserie, les fruits, etc. Il importe surtout de ne pas dénaturer ce goût primitif, et de ne point rendre les enfants carnassiers : si ce n'est pour leur santé, c'est pour leur caractère.

Enfin il n'est pas à craindre que les goûts naturels se portent à l'excès; la nature est infaillible, en ce qui regarde l'intensité, comme le sens ou la direction des penchants. Ne prescrivez à l'enfant aucune règle, il se conformera de lui-même à la règle du besoin.

Quelque sorte de régime que vous donniez aux enfants, pourvu que vous ne les accoutumiez qu'à des mets communs et simples, laissez-les manger, courir et jouer tant qu'il leur plaît; soyez sûrs qu'ils ne mangeront jamais trop et n'auront point d'indigestions; mais, si vous les affamez la moitié du temps et qu'ils trouvent le moyen d'échapper à votre vigilance, ils se dédommageront de toute leur force; ils mangeront jusqu'à regorger, jusqu'à crever. Notre appétit n'est démesuré que parce que nous voulons lui donner d'autres règles que celles de la nature.... J'en reviens toujours à mes exemples. Chez les paysans, la huche et le fruitier sont toujours ouverts et les enfants, non plus que les hommes, n'y savent ce que c'est qu'indigestion.

C'est toujours chez Rousseau la même outrance, le même parti pris. Il pousse le culte de la nature jusqu'à la superstition : il la suit aveuglément, il l'oppose à la science, à l'art, à la raison; les goûts de l'enfant, du sauvage, en tant qu'indications de la nature, lui apparaissent comme des révélations, des oracles. La médecine lui fait l'effet d'un art sacrilège et impie, quand elle ne se borne pas à observer, à respecter et à suivre la nature; ainsi l'inoculation ou la vaccine trouve tout juste grâce devant lui; il la juge bonne seulement pour les tempéraments viciés, que la société nous fait; Émile est si naturellement sain qu'il n'en aura pas besoin; d'une façon générale, l'intervention de l'homme est une atteinte aux lois de la nature, de la Providence, et l'art est une révolte de l'homme contre Dieu. Cela est particulièrement vrai de l'art médical. Aussi, quoique Rousseau ait pu accidentellement servir la médecine, en plaidant la cause de l'allaitement maternel par exemple, il l'a, en fait, toujours eue théoriquement pour

ennemie; il tend à la ruiner et à la détruire, comme, en général, il tend à détruire, il a pour ennemies, la philosophie et la science; c'est là le sens qu'il faut donner à son apologie de la nature, à sa distinction des sens et de la raison, les sens, sous leur forme et à leur état naturel, étant infaillibles, la raison, au contraire, étant une source d'erreur, « l'entendement » étant « sans règles et sans principes ».

Ce système (car c'en est un) n'a rien à voir avec les vues de Malebranche, encore qu'il reproduise ces vues, mais en les poussant à l'absurde. Malebranche n'a recours aux sens qu'au défaut de la raison; Rousseau repousse la raison pour suivre les sens. Malebranche n'accorde aux sens qu'une valeur relative; selon lui, ils donnent des renseignements utiles à la conservation du corps, et ces renseignements mêmes ne sont pas toujours sûrs; ils ne sont vrais qu'en gros, pour l'ensemble des cas, et doivent être contrôlés; selon Rousseau, les sens ne sont pas simplement des sentinelles qui veillent à la conservation du corps, ils sont les vrais instruments de la connaissance, les meilleurs et les seuls, en ce qui regarde les corps en général, et le nôtre en particulier. Des idées que Malebranche présente comme des aperçus, des vues de détail, Rousseau fait des idées systématiques, qu'il élève à l'absolu, érige en principes et suit dans toutes leurs conséquences. On ne saurait concevoir deux philosophes à la fois plus près et plus loin l'un de l'autre, ayant un esprit et parlant un langage plus différents, en disant les mêmes choses. Il n'y a pas d'exemple plus saisissant d'esprit empruntant à un autre ses idées d'une façon à la fois plus littérale et plus infidèle.

Rousseau a tiré d'un chapitre de Malebranche tout un livre de l'*Émile*, le second, relatif aux sens. Il passe en

revue les différents sens et consacre à chacun d'eux des développements aussi étendus que celui dans lequel Malebranche était entré au sujet du goût. De plus, il ne se contente pas de ramener la première éducation à l'usage des sens, il lui donne pour objet la culture des sens, leur développement par l'exercice.

Exercer les sens de l'enfant, dit-il, n'est pas seulement en faire usage, c'est apprendre à bien juger par eux, c'est apprendre, pour ainsi dire, à sentir; car nous ne savons ni toucher ni voir ni entendre que comme nous avons appris.

Mais qu'est-ce qu'apprendre à sentir? C'est mettre les sens en état de s'exercer; c'est, au lieu de suppléer aux sens par l'instruction, acquérir l'instruction par les sens, se mettre à l'école des sens; c'est faire l'éducation musculaire tactile, par l'exercice du toucher, l'éducation visuelle, par l'exercice de la vue, etc.

Mais, dira-t-on, les sens nous trompent. Oui, sans doute, mais par l'effet de l'hébétude, de l'inaction dans laquelle nous les laissons plongés. Exerçons-les; ils retrouveront leur rectitude naturelle.

D'ailleurs le mot erreur ne signifie rien, appliqué aux sens. Les sens sont des instruments dont il s'agit de faire usage. Leurs erreurs mêmes (si erreurs il y a) sont instructives. « La nature ne nous trompe que pour nous instruire », dit Taine. Le sens le plus précieux est la vue; c'est « le plus fautif, précisément parce qu'il est le plus étendu ».

Les illusions mêmes de la perspective nous sont nécessaires pour parvenir à connaître l'étendue et à comparer ses parties. Sans les fausses apparences, nous ne verrions rien dans l'éloignement; sans les variations de grandeur et de lumière, nous ne pourrions estimer aucune distance, ou plutôt il n'y en aurait point pour nous. Si, de deux arbres égaux, celui qui est à cent pas nous paraissait aussi grand et aussi distinct que celui qui est à dix, nous les placerions à côté l'un de l'autre. Si nous apercevions toutes les dimensions des objets sous

leur véritable mesure, nous ne verrions aucun espace et tout nous paraîtrait sur notre œil.

Nous jugeons de « la grandeur des objets et de leur distance » d'après « l'ouverture de l'angle qu'ils font dans notre œil ». Dès lors « comment distinguer à la simple vue si l'angle sous lequel je vois un objet plus petit qu'un autre est tel parce que ce premier objet est en effet plus petit ou parce qu'il est plus éloigné? »

L'expérience seule peut nous l'apprendre. Elle consistera ici à compléter et à rectifier les données de la vue par celles du toucher. En exerçant simultanément la vue et le toucher et contrôlant l'une par l'autre, nous arriverons à juger exactement à l'œil des hauteurs, longueurs, profondeurs, etc., comme font les maçons, les peintres.

Un autre moyen d'étendre et de perfectionner la vue sera le dessin d'après nature, par laquelle on se rendra à la fois « l'œil juste et la main flexible ».

Toute éducation devrait être, à l'origine, une éducation des sens. La géométrie elle-même devrait être mise à la portée des enfants; elle devrait être « l'art de voir », au lieu d'être « l'art de raisonner », et pour cela elle devrait se réduire à « l'art de se bien servir de la règle et du compas ».

Cette conception de la première éducation est propre à Rousseau; elle est plus qu'étrangère à Malebranche, elle est contraire à son esprit, à ses tendances; mais la façon dont Rousseau conçoit l'éducation sensible, l'exercice simultané des sens, leur contrôle mutuel, le parti à tirer de leurs « erreurs », tout cela vient encore directement de Malebranche, est une application des principes posés dans le premier livre de la *Recherche de la vérité*. La psychologie des sens de Malebranche, transposée, devient la péda-

gogie de Rousseau, du moins la pédagogie relative à l'enfant, au *puer*.

Il nous resterait à chercher si la pédagogie de Rousseau tout entière, si la pédagogie de l'adolescent, ou l'éducation de la raison, ne s'inspire pas également de Malebranche; mais c'est un point que nous ne voulons pas aborder présentement. Il nous suffira d'indiquer, pour conclure, en quel sens Rousseau est le disciple de Malebranche.

C'est un disciple, assurément, qui ne ressemble pas à son maître. Il n'en a ni le tour ni l'accent. Autant Malebranche, dans le *XIIIe Éclaircissement de la Recherche de la vérité*, se montre un moraliste piquant, malicieux et plein d'humour, autant Rousseau, dans le IIe livre de l'*Émile*, est précepteur, pédagogue, et affiche un dogmatisme hautain.

On peut exploiter de façons différentes le même fonds d'idées. Le XVIIIe siècle vit en partie sur les idées du XVIIe, mais il a un esprit tout autre et vraiment nouveau. Ainsi la Nature, l'ordre des choses remplace, chez Rousseau, la Providence de Malebranche avec ses voies simples et générales, et on aurait tort de croire qu'il n'y a là qu'un nom de changé. Derrière l'ordre des choses Malebranche voit Dieu qui a institué cet ordre; la Nature au contraire devient vraiment le Dieu de Rousseau et elle est l'objet direct de son culte. Il suit de là que la nature en impose bien plus à Rousseau qu'à Malebranche, qu'il la suit de plus près, avec une foi plus entière, plus systématique et plus aveugle. La Nature est aussi plus familière, plus intime, plus personnelle à Rousseau que ne peut l'être à Malebranche l'ordre providentiel des choses; la nature en effet ne se distingue pas de nous; c'est ce que chacun sent en lui-même; ce n'est pas la raison impersonnelle, c'est l'inspiration, le « génie » de chacun. Enfin le mot nature a un

sens mystérieux, obscur, équivoque; on y fait entrer à peu près ce qu'on veut. Aussi la doctrine de Rousseau, quoique plus arrêtée et plus systématique que celle de Malebranche, est-elle moins classique de forme, d'un dessin moins net, moins précis. Ainsi nous retrouvons chez Malebranche tout ce qu'a dit Rousseau, mais nous le retrouvons modifié dans le fond et dans la forme. « Les mêmes pensées, dit Pascal poussent quelquefois tout autrement dans un autre que dans leur auteur : infertiles dans leur champ naturel, abondantes, étant transplantées. »

C'est ce qui est d'autant plus frappant que l'emprunt est plus direct, plus certain, plus visible. Il y a ainsi tout ensemble infidélité et servilité, servilité dans la lettre, infidélité dans l'esprit. Rien de plus fréquent dans l'histoire des idées et des doctrines[1]; rien aussi de plus remarquable et qui nous invite plus à la réflexion et à la critique de nos propres idées et de celles d'autrui.

L. Dugas.

---

1. Aux preuves déjà données du malebranchisme littéral de Rousseau j'ajouterai celle-ci : Malebranche était grand partisan de la diète hydrique. « L'eau prise avec excès, dit-il, peut rendre fluides les humeurs trop épaissies par la chaleur, faciliter la circulation du sang dans toutes les parties du corps, noyer les ferments qui causent la maladie, dessaler le sang et les humeurs, ou en ôter l'âcreté. » (*XIII*e *Éclairc.*) F. Bouillier ajoute en note : « Une grande quantité d'eau prise à l'intérieur était un des remèdes favoris de Malebranche; Renaud d'Elisagaray, un de ses disciples, étant tombé malade, en prit tant, par fidélité aux principes du maître, qu'au dire des médecins, d'après Fontenelle qui a fait son éloge, il se noya. » Pareille mésaventure faillit arriver à Rousseau. Est-ce son médecin, le cartésien Salomon, qui lui avait indiqué le traitement par l'eau de Malebranche? Toujours est-il qu'il en usa et faillit en mourir. « C'était alors, dit-il, la mode de l'eau pour tout remède; je me mis à l'eau, et si peu discrètement qu'elle faillit me guérir, non de mes maux, mais de la vie. Tous les matins, en me levant, j'allais à la fontaine avec un grand gobelet, et j'en buvais successivement, en me promenant, la valeur de deux bouteilles. Je quittai tout à fait le vin à mes repas. L'eau que je buvais était un peu crue et difficile à passer, comme sont la plupart des eaux de montagne. Bref je fis si bien qu'en moins de deux mois, je me détruisis totalement l'estomac que j'avais eu très bon jusqu'alors. » (*Confessions*, Part. I, livre VI.)

Savoir positif et Procédés mécaniques d'enseignement.

(2e ARTICLE[1].)

Nous avons établi dans un premier article la nécessité qu'il y a à notre avis de réagir contre des méthodes dont le résultat est, dans toutes nos écoles et à tous les degrés, lycées, écoles primaires supérieures, écoles primaires élémentaires, l'insuffisance des connaissances positives de l'élève et comme étendue et comme précision; nous avons montré que l'objet de l'enseignement vaut par lui-même, et non pas seulement comme un moyen en vue de la culture de l'esprit; nous avons ajouté que, d'ailleurs, cette culture même, telle que l'exigent les nécessités actuelles, pratiques et morales, ne peut résulter que de la connaissance précise, méthodique, des faits concrets et de leur ordre essentiel, et non pas d'une vaine gymnastique intellectuelle et d'une sorte de dialectique formelle.

Nous allons maintenant étudier d'une façon aussi pratique et aussi concrète que possible les méthodes et les procédés par lesquels on peut faire acquérir à l'enfant ce savoir indispensable, qui est à la fois le moyen et la fin de l'éducation intellectuelle. Comme nous l'avons déjà indiqué, il nous paraîtra nécessaire, à l'école primaire élémentaire du moins, de revenir à quelques-uns de ces procédés mécaniques dont on a tant abusé autrefois, mais qu'on a tort aujourd'hui de tous confondre dans un commun discrédit. Nous allons à ce sujet exprimer sur des questions précises de pratique pédagogique des opinions qui nous sont inspirées le plus souvent par ce que nous avons vu faire à

---

1. *Revue Pédagogique*, septembre 1917.

d'excellents maîtres qui obtenaient les résultats les plus heureux tant au point de vue de l'acquisition du savoir que de la culture de l'esprit, et des réflexions personnelles sur un sujet auquel nous avons beaucoup pensé parce qu'il nous préoccupe depuis longtemps. Si pourtant, en quelques points, la réaction que nous proposons paraissait excessive à certains lecteurs de la Revue, nous accueillerions bien volontiers les objections et les critiques tirées de leur propre expérience.

I

Le premier souhait que nous formulerons, et il englobe tous les autres, est celui qu'il soit fait davantage appel à la mémoire, nous entendons ici à la mémoire mécanique et verbale.

D'abord, en effet, ce n'est qu'à la mémoire mécanique et verbale qu'on peut confier la représentation des faits particuliers et concrets. Notre enseignement dans tous les domaines affectionne les idées générales et les vastes synthèses : on y voit un moyen d'exercer le jugement, l'esprit critique, car la discussion et l'éristique se meuvent plus librement dans le domaine des abstractions que dans celui des faits. Mais si, comme nous l'avons établi, il y a nécessité pressante à donner à l'enfant un savoir positif, nos maîtres ont besoin de plus de réalisme dans leurs méthodes. Ils doivent comprendre qu'une idée générale, loi scientifique, règle de grammaire, notion géographique, synthèse historique, n'ont de sens pour l'enfant qu'à deux conditions : la première est qu'on la lui ait fait élaborer en s'appuyant sur les faits, qu'elle en soit extraite, induite; la seconde est que les faits soient gravés dans sa mémoire au même titre que la notion abstraite elle-même.

Le fait, dans une leçon de physique ou de chimie, ce sera le relevé aussi circonstancié que possible, par le dessin ou autrement, du développement ou de la phase principale d'une expérience ou d'une observation déterminée, avec des nombres précis exprimant un poids, une masse, une distance, une longueur, une température : et la loi induite restera vague dans la pensée de l'enfant s'il n'a pas retenu exactement et « par cœur »

ces circonstances de fait et ces quantités numériques. Le fait, en histoire naturelle, ce sera par exemple le nombre et la forme exacte des dents d'une espèce, le nombre et la forme des vertèbres de chaque région dans un animal déterminé : et la classification resterait verbale si l'enfant ne pouvait retrouver ces données dans sa mémoire avec leur précision littérale et concrète. Les faits, dans l'étude de la littérature française, ce sont les textes de récitation et de lecture : et tout le monde est d'accord aujourd'hui qu'on ne doit rien dire en classe d'un auteur avant que l'enfant n'ait lu ou appris par cœur un texte tiré de cet auteur. Les faits, s'il s'agit de grammaire ou d'orthographe, ce sont des mots choisis parmi ceux qui appartiennent au vocabulaire de l'enfant, des constructions syntaxiques qu'il sait employer couramment ou qu'il connaît du moins par la lecture : et les règles de grammaire ou de syntaxe qu'on tire de leur rapprochement et de leur analyse ne peuvent avoir de précision pour l'enfant si elles ne sont dans sa mémoire associées au souvenir littéral de ces exemples. Les faits en géographie seront représentés par les détails d'une carte, ce seront les éléments de la nomenclature, des noms de villes, de montagnes ou de rivières, des chiffres exprimant des latitudes ou des longitudes, la hauteur d'une montagne, l'altitude d'un lieu, la longueur d'un fleuve, la surface d'un pays, le nombre des habitants d'une ville, les quantités de minerai extraites annuellement d'une mine, ou le nombre de tonnes d'une denrée déterminée exportées ou importées par un État : et les notions qui résument les caractères généraux d'une région, les rapports entre la vie économique, la géographie humaine d'un pays et sa constitution physique, demeureraient singulièrement imprécises, fugitives, verbales, si l'enfant ne retenait « par cœur » d'une façon rigoureuse toutes ces données concrètes d'où elles sont tirées et sur lesquelles elles s'appuient. Le fait historique maintenant, par cela seul qu'il est passé, n'est évidemment plus susceptible d'être saisi dans sa complexité infinie, et on ne peut plus que le représenter par quelques-unes de ses circonstances; les faits historiques sont représentés pour nous par des images reproduisant un portrait célèbre, un château féodal, une partie d'une église gothique, une cérémonie, un costume, une arme, une

maison; ils sont représentés aussi, ne l'oublions pas, par des noms de villes, de pays, de batailles et de traités; ils sont représentés enfin par la chronologie, les dates principales, qu'on a si grand tort de négliger, et qu'il faut bien pourtant graver dans la mémoire même des plus petits enfants, si l'on ne veut pas que toute la connaissance historique s'écroule dans le vague et l'imprécision.

La nécessité d'appuyer notre enseignement sur les faits, et d'autre part l'impossibilité de séparer dans la pensée de l'enfant les notions générales du souvenir des faits, nous obligent donc déjà à faire largement appel à la mémoire mécanique et verbale : c'est à elle et ce n'est qu'à elle que peut être confié un fait comme la température d'ébullition d'un liquide constatée dans une expérience, ou bien encore la date d'un fait historique. Mais les notions générales elles-mêmes, et les lois qui expriment les rapports de ces notions, ne deviennent clairement intelligibles que si elles sont représentées par des mots et des formules; et l'enfant de l'école primaire élémentaire ne les retiendra que grâce à ces mots mêmes et à ces formules, gravés dans sa mémoire, appris littéralement par cœur.

Nous n'entendons pas par là affirmer que l'idée générale en tant que telle n'est qu'un mot, que toute représentation claire se rapporte à un être particulier, et que, croyant penser le général, nous pensons seulement un mot accompagné de l'image d'un être déterminé avec tous les caractères concrets qui l'individualisent. Mais si le vieux nominalisme n'est pas conforme aux faits, le conceptualisme pris à la rigueur l'est encore bien moins; et ce ne sont là du reste que de pures doctrines d'école. Il est tout à fait certain que l'idée, en elle-même, sans le secours du mot, manque de précision et de consistance. Quelque claire en effet que soit une idée, ses contours ne laissent pas d'être un peu flottants; elle est toujours entourée comme d'une « frange » formée de représentations vagues, où viennent se confondre, naissant, s'évanouissant, se superposant, les images de certains caractères individuels dont l'a séparée l'effort de l'abstraction. Il est à craindre que, avec le temps, la zone de cette frange indistincte ne s'élargisse, que les limites de l'idée ne s'effacent, et que la confusion ne l'envahisse peu à peu tout entière. Mais,

associez le mot à l'idée : il lui prête alors la netteté de ses contours, il lui permet par là de conserver non seulement sa clarté, mais encore la distinction intérieure de ses éléments; il la fait participer à sa propre permanence. Il en est de même des rapports des idées entre elles : exprimés dans des propositions, ils acquièrent une précision indispensable à leur conservation dans le souvenir. Les mots rendent encore à la pensée d'autres services, qui sont la conséquence de ceux-ci. Associé à l'idée, le mot devient le substitut et le symbole de l'idée; de sorte qu'au lieu de combiner les idées, la pensée peut se borner à combiner les mots, sûre qu'elle est de pouvoir, à un moment quelconque de ses démarches, retrouver derrière ses mots et ses formules les idées ou leurs rapports, comme l'algébriste peut toujours quand il le veut remplacer par leur valeur les signes qu'il combine.

Ainsi, la pensée de l'homme, pas plus que celle de l'enfant, ne peut se passer de l'aide des mots. Et c'est pourquoi un orateur à la fin de sa conférence, un auteur à la fin d'un article, prennent soin de conclure en résumant par quelques formules précises les idées essentielles qu'ils ont développées; et c'est pourquoi aussi la plupart des maîtres terminent leurs leçons par un résumé dans lequel ils cherchent à exprimer clairement les deux ou trois notions qu'a dégagées l'interrogation socratique. Voilà des procédés sur lesquels tout le monde est d'accord. Mais, à notre avis, quand on a affaire à des enfants, il faut faire plus : il faut les obliger à apprendre par cœur, littéralement, les mots et les formules de ces résumés.

L'homme adulte en effet ou même l'adolescent, déjà cultivés, possèdent un vocabulaire assez riche; pour une même idée ils peuvent avoir à leur disposition plusieurs mots ou plusieurs formules; mais il n'en est pas de même de l'enfant. Si notre élève avait seize ans, nous pourrions, une fois que l'idée aurait été bien clairement dégagée et précisée par un mot, lui permettre d'oublier le mot même que nous avons fourni : dans son vocabulaire il pourrait sans doute en trouver un autre qui remplirait à peu près le même office, ou à défaut il saurait remplacer le mot par une périphrase. L'élève de l'école primaire élémentaire est, lui, aussi peu riche de mots que d'idées : il faut connaître de très près nos écoles primaires rurales pour se rendre

compte de la pauvreté incroyable du vocabulaire d'un petit campagnard de huit ou dix ans. Dans l'impossibilité où il est de les suppléer par d'autres, s'il n'apprend pas par cœur les mots mêmes de son résumé de façon à les avoir toujours à sa disposition, l'idée elle-même, faute de son nécessaire support verbal, s'évanouira bientôt dans la confusion.

L'adolescent et l'adulte ont du reste pour fixer les idées nouvellement acquises une autre ressource que ne possède pas l'enfant. Une idée nouvelle, si elle est vraiment claire et distincte ne reste pas isolée dans l'entendement; méthodiquement élaborée pas la réflexion, elle a été non seulement analysée en elle-même par la distinction des éléments qu'elle comprend, mais encore examinée dans ses rapports avec les idées antérieurement acquises et admises. La connaissance nouvelle, si elle ne reste par verbale, impersonnelle, si nous l'avons vraiment comprise et faite nôtre, se trouve assimilée, comme on dit, c'est-à-dire intégrée à l'ensemble du système de nos idées, reliée à ces idées par toutes sortes de rapports essentiels. Elle acquiert par là de la fixité, car la conscience claire pourra toujours, partant d'une autre idée, la retrouver grâce à ces rapports par une série de démarches logiques. « L'ensemble des souvenirs forme comme un véritable tissu; il suffit que nous tenions une des mailles pour que tout le tissu reparaisse [1]. » C'est là une forme supérieure de la mémoire, dans laquelle la conservation des idées est fonction de l'activité la plus haute de l'intelligence. Mais l'enfant de l'école primaire élémentaire, comme il manque de mots, manque aussi d'idées. Ses connaissances acquises sont peu nombreuses; elles sont en outre peu reliées entre elles, éparses en quelque sorte, comme l'expérience même d'où elles sont récemment issues. Donc la matière est pauvre, et, d'autre part, la réflexion encore débile n'a pu y apporter l'ordre logique d'un système. Dès lors la précision et la durée de chaque idée nouvelle dépend surtout d'elle-même, de sa clarté et de sa distinction propres. Et puisque cette clarté et cette distinction ne vont pas sans le support des mots, puisque d'autre part l'enfant ne peut remplacer par d'autres mots ceux que le maître lui a

1. Binet, *Les Idées modernes sur les enfants*, page 227.

fournis, il est nécessaire que ces mots soient appris par cœur.

Ainsi donc, si l'on nous accorde tout ce qui précède, après la leçon du maître, après l'interrogatoire socratique qui exerce l'intelligence, qui donne aux meilleurs élèves la joie de la découverte et aux meilleurs maîtres celle de déployer leurs facultés dialectiques, devra venir le travail qui consiste à apprendre littéralement par cœur tous les mots d'un résumé. Sans ce labeur pénible, toute leçon à l'école primaire resterait inféconde ; il faut que les enfants s'y astreignent et que les maîtres se résignent à l'exiger. On a dit autrefois à nos instituteurs que « apprendre par cœur, ce n'est pas apprendre ». C'est à notre avis juste le contraire qui est vrai pour l'enfant de l'école primaire élémentaire : *apprendre, c'est à peu près exclusivement apprendre par cœur*, et il ne possédera rien d'une façon durable, ni les lois de la physique et les éléments des sciences naturelles, ni la géographie et l'histoire, ni l'orthographe et la grammaire, ni les notions générales ni les faits sur lesquels celles-ci nécessairement s'appuient, s'il n'a gravé dans sa mémoire, avec leur précision littérale, des mots, des formules, des résumés.

Mais nous irons plus loin encore, quant à nous. Non seulement l'élève doit apprendre, c'est-à-dire, encore une fois, à l'école primaire, apprendre par cœur, ce qu'il a une fois compris et accepté comme vrai, mais il faut se résigner parfois à lui faire apprendre, et apprendre par cœur, des notions et des formules dont on n'a pu encore lui montrer la vérité, et que par conséquent il ne comprend qu'incomplètement.

La *Revue Pédagogique* reproduit [1] en la donnant en exemple une leçon de système métrique faite au cours moyen dans la cour d'une école pour faire comprendre comment est obtenue la surface d'un rectangle. Cette leçon a été évidemment intéressante, vivante, éducative au plus haut degré, et il serait souhaitable que les maîtres en pussent faire souvent de semblables. Mais qui ne voit le temps qu'il faut y consacrer ? A vouloir faire de chaque question de système métrique l'objet d'une telle leçon, les meilleurs de nos maîtres dépensent certes une louable ingé-

1. *Revue Pédagogique*, mai 1916, pages 403, Notes d'inspection.

niosité, mais ils y dépensent aussi un temps précieux qu'il vaudrait mieux souvent consacrer à des exercices de calcul : une pratique correcte, sûre, rapide, du calcul écrit et mental, exigeant des exercices nombreux et répétés, voilà le but à l'école primaire, il ne faut pas l'oublier. Ne faut-il pas que l'enfant sache par cœur la table de multiplication et la table d'addition d'une façon impeccable ? Il saura que 5 fois 7 font 35 sans qu'il soit besoin de lui expliquer l'opération; les trois nombres 5, 7, 35 seront associés dans sa mémoire par des rapports mécaniques de contiguïté. Enseigne-t-on à l'enfant de huit ans (cours élémentaire) à faire la multiplication avec plusieurs chiffres au multiplicateur : il faut lui dire que le premier chiffre à droite du second produit partiel doit être placé sous le second chiffre du premier produit partiel, mais à notre avis il est tout à fait inutile et d'ailleurs, pour le moment du moins, impossible, de lui en montrer le pourquoi. A l'élève du cours moyen on enseignera à calculer quelques surfaces, celles du rectangle, du triangle, du trapèze, les volumes les plus simples, ceux du prisme droit, du cylindre, du cône; on lui apprend à faire la preuve par 9 de la multiplication ou de la division : certes, toutes les fois où cela se pourra on tâchera de lui expliquer la pratique, de lui faire au moins une sorte de vérification expérimentale de la règle, puisque toute autre démonstration est impossible; mais il n'y aura pas grand mal non plus si toute démonstration quelle qu'elle soit doit être remise à plus tard. « Il ne faudrait pas, dit excellement M. Tannery [1], s'exagérer l'importance de la justification théorique de certaines règles ou opérations; je m'imagine que tout le monde reconnaît l'impossibilité de justifier à l'école par un raisonnement rigoureux la règle de la division des nombres entiers, mais que, tout en reconnaissant cette impossibilité, quelques personnes s'en affligent : je voudrais qu'elles s'en consolassent entièrement... et il n'y a pas lieu de s'en émouvoir à mon avis.... Le mathématicien même emploie des outils qu'il n'a pas vérifiés et dont il ignore parfois comment ils ont été fabriqués..... C'est un homme qui se résigne à avoir confiance en d'autres hommes.... Pourquoi ne pas permettre aux enfants d'accorder à leur maître

1. L'enseignement de l'arithmétique à l'École, *Revue Pédagogique*, 15 février 1914, page 116.

cette confiance?... Pourquoi ne croiraient-ils pas ce maître quand il leur dit que c'est ainsi qu'on fait une multiplication ou une division.... »

Et dans l'enseignement du français le but n'est-il pas également pratique et utilitaire avant tout? N'est-il pas d'obtenir aussi rapidement que possible la correction orthographique et grammaticale? On aurait tort, là encore, de condamner les procédés mécaniques et d'exiger que tout fût expliqué. On avertit un enfant d'être attentif à distinguer par l'orthographe la troisième personne du singulier du passé simple de l'indicatif de la même personne de l'imparfait du subjonctif, ou bien la première personne du singulier du futur simple de l'indicatif de la même personne du présent du conditionnel. Quand cet enfant, pour savoir l'orthographe de *arrivât* dans : « Je voudrais que mon ami arrivât ce soir », substitue le pluriel : «... que mes amis arrivassent », au lieu de considérer les rapports logiques des idées qu'expriment les temps du verbe, il fait jouer dans sa mémoire un mécanisme par lequel une série de mots sont associés par contiguïté et s'appellent automatiquement les uns les autres. Mais pour le moment, il emploie le seul moyen qui soit vraiment à sa portée. Des enfants de huit ans écrivant : « il faut *aimé* ses parents »; nous avons vu un maître qui avait donné et fait apprendre par cœur la règle suivante : « quand un verbe est précédé d'un autre verbe ou d'une préposition il se met à l'infinitif », et ses élèves ne se trompaient jamais. Le même maître nous disait qu'il trouvait vain d'expliquer à l'aide d'exemples, longuement et ingénieusement, à des enfants de dix ans, ce que sont la préposition ou la conjonction : il préférait commencer par leur faire apprendre par cœur la liste des conjonctions et celle des prépositions les plus usuelles. Il est de bon ton de condamner radicalement ces procédés. Mais nous serions heureux que ceux qui les condamnent nous disent ceux qu'ils y substituent. Sous des réserves que nous dirons plus loin nous donnerions raison quant à nous à cet excellent maître. Aussitôt que possible certes, et dès que l'élève en sera capable, on l'amènera à réfléchir sur ce mécanisme, à comprendre les vrais rapports des mots et des idées; mais, ici comme en calcul, il importe d'obtenir au plus vite une pratique correcte et sûre.

Rousseau montre longuement qu'un enfant est incapable de comprendre La Fontaine. Et ce qu'il dit à propos de la fable *Le Corbeau et le Renard* est d'une incontestable évidence. Mais il n'est pas indispensable qu'un enfant ait compris complètement un texte pour qu'il soit permis de le lui faire apprendre; sans cela on en arriverait à ne proposer à des enfants que des puérilités comme exercices de récitation. L'enfant comprend-il assez la fable *Le Corbeau et le Renard* pour s'y intéresser et y prendre plaisir? Cela suffit, même si ce qu'il en comprend n'est pas ce qui en constitue essentiellement la valeur littéraire. Plus tard, quand il pourra réfléchir, il retrouvera ces textes dans sa mémoire, en comprendra de mieux en mieux le sens, en sentira de plus en plus profondément la beauté.

Ainsi donc, de même que tout à l'heure il a fallu renoncer à ce lieu commun que « apprendre par cœur n'est pas apprendre », il faut renoncer maintenant à cet autre que « il ne faut pas apprendre sans comprendre », du moins si l'on donne au mot comprendre son sens plein et fort, son sens étymologique. Très souvent au contraire, dirions-nous volontiers malgré l'apparent paradoxe, *il faut apprendre avant de comprendre.* Aux meilleurs maîtres, à ceux qui ont au plus haut degré le souci de la clarté et de la valeur éducative de leur enseignement, nous demandons s'ils ne doivent pas fréquemment se résigner à ce que leurs élèves les croient sur parole. Quant à nous, nous ne pensons pas qu'on puisse bannir le principe d'autorité de l'enseignement primaire élémentaire, car tout expliquer est impossible. Le temps dont on dispose est limité, et il faut songer à l'acquisition des faits précis, à des exercices pratiques, au travail de la mémoire. Souvent du reste toute explication serait vaine parce que prématurée par rapport à l'intelligence de l'enfant, manquant en tout cas de la base solide de l'expérience des faits concrets que l'enfant ne s'est pas encore assimilés. « ... Lorsqu'il (l'instituteur) peut éclairer pleinement ce qu'il enseigne, dit encore M. Tannery..., qu'il le fasse; c'est pour le mieux. Mais faut-il qu'il interdise à ses élèves de croire à ce qu'il leur dit lorsqu'il ne leur apporte pas une de ces démonstrations qui font que la chose enseignée appartient désormais à l'élève qui l'a comprise tout autant qu'au maître qui l'a enseignée? S'il en était

ainsi que deviendrait l'enseignement de l'histoire, du français et de la morale ?... Que l'élève sache distinguer entre l'affirmation à laquelle il croit, et la démonstration qu'il comprend, c'est en cela que consiste l'esprit critique.... Se fier à celui qui sait et qui dit toujours la vérité... ce n'est là, pour les hommes faits ou les écoliers, ni une cause d'erreur ni la marque d'un défaut d'intelligence [1]. »

Nous souscrivons entièrement quant à nous à ces paroles d'un savant qui aimait l'école laïque, qui, comme nous, la voulait éducatrice de la conscience et émancipatrice de la pensée, mais qui lui conseillait pourtant de savoir parfois « descendre des hauteurs de ce rôle [2] ».

II

Les procédés suivant lesquels les résumés de leçons sont matériellement présentés aux enfants ne sont du reste pas indifférents.

Beaucoup de maîtres, pour chaque enseignement, se servent d'un manuel qu'ils suivent fidèlement. C'est une méthode modeste mais très sûre, et qui paraît recommandable à l'école primaire. Et même dans certaines classes de nos écoles primaires supérieures et de nos lycées de garçons et de filles, on fait beaucoup de cours oraux qu'on remplacerait fort avantageusement à notre avis par l'explication méthodique et l'étude intelligente d'un bon manuel. Mais il serait excessif d'emprunter au manuel le résumé lui-même. Le manuel fournit au maître le plan de sa leçon ; il ne le dispense pas d'une préparation personnelle qui lui procurera des faits, des récits, des réflexions, qui trouveront place dans ce plan. Bornât-il sa préparation à la lecture du manuel, il est impossible que certains points ne lui paraissent pas dignes d'une attention particulière ; le manuel est fait pour la moyenne des écoliers auxquels il s'adresse : le maître, sans en modifier le plan, doit pourtant en adapter les leçons au milieu dans lequel il enseigne, ainsi qu'à la force de ses élèves qui peut

1. Jules Tannery, *art. cité*, p. 915.
2. *Ibid.*

varier chaque année. Il faut que, dans le résumé, il y ait trace de cet apport personnel du maître. Il s'inspirera du résumé du manuel, mais il ne peut rigoureusement s'y tenir.

Maintenant, il est évident qu'il ne saurait apporter trop de soin à la rédaction de ce texte que les élèves doivent apprendre par cœur. Il faut que les mots expriment les idées et les choses d'une façon aussi exacte que possible. Souvent on cherchera certains mots évocateurs d'images ou même d'émotions, qui rappellent à l'enfant un passage important de la leçon, un récit, un épisode. C'est là un travail fort délicat et il est évident qu'il serait scandaleux de l'improviser : il vaudrait encore mieux s'en tenir au texte résumé du livre. Chaque résumé, par la convenance parfaite des mots aux idées, doit même être pour l'élève comme un modèle de langue française. Avec les idées, en effet, il apprend des mots qu'il ignorait, ou dont en tout cas il ne savait pas le sens exact. Il est, en ce sens, rigoureusement vrai de dire qu'à l'école primaire toute leçon, quelle qu'elle soit, doit être une leçon de français. Et il apparaît pour cette raison encore que, comme nous le disions dans notre précédent article, « la crise du français » n'est que l'une des formes de la crise beaucoup plus générale de tout savoir positif à l'école.

Il est bon que le résumé soit écrit au tableau noir pour que les élèves apprennent l'image graphique du mot. Dans les écoles à un seul maître, c'est avant la classe qu'on écrira les résumés au tableau, afin de gagner du temps : car si l'instituteur peut de temps en temps interrompre pendant une minute ou deux la leçon qu'il fait à un groupe d'élèves, c'est pour les consacrer à vérifier le travail des autres groupes. Mais dans la classe à une seule division, il vaut mieux que le résumé soit écrit au tableau au cours même de la leçon, au fur et à mesure qu'avance l'explication. La première partie de la leçon étant faite, le maître arrête son interrogation socratique, écrit au tableau le résumé de cette première partie, expliquant chaque mot, suscitant la collaboration des élèves pour trouver les mots qui expriment le mieux ce qui vient d'être dit. Ainsi pour la seconde partie, et pour les autres. Quand la leçon est achevée, le résumé est relu tout entier par le maître, puis individuellement par quelques élèves, ceux qui lisent le mieux, puis par tous collectivement, d'une façon

très distincte et lentement. Toutes ces opérations sont nécessaires. L'enfant, en effet, aura ainsi du résumé une représentation visuelle par ce qui est écrit au tableau, auditive puisqu'il le lit à haute voix et entend le son de sa voix, motrice puisqu'il se sent parler. Or, l'expérience a appris qu'une multiplicité de sensations se référant au même objet favorise la mémoire, et que nous avons d'autant plus de chances de retenir un texte qu'il nous aura impressionné par plus de voies différentes [1].

Après cette préparation, les élèves savent déjà à moitié le résumé. Au début de la classe suivante, ils devront l'avoir assez étudié pour le réciter par cœur littéralement, sans hésitation, et le maître vérifiera ce travail d'une façon rigoureuse. Et ici encore nous allons soumettre à la discussion de nos lecteurs des procédés pratiques qui sont à nos yeux d'une importance capitale. Que le maître se garde de mêler, comme on le voit faire souvent, l'interrogation socratique à l'interrogation de contrôle, ou même de mêler la récitation des mots du résumé aux explications par lesquelles l'enfant montre qu'il le comprend : par cette confusion tout est compromis. Si le résumé a huit lignes, chaque enfant sera invité à réciter ces huit lignes littéralement, et sans que le maître ou l'élève y ajoutent un mot d'explication ou de commentaire. Livres et cahiers seront fermés; si un enfant hésite, ses camarades n'ont pas à l'aider et le maître l'aidera le moins possible : une sanction est infligée en deux mots brefs, réparation de la leçon non sue, réprimande, devoir supplémentaire, et l'on passe à un autre élève, rapidement. Une minute au plus doit suffire pour chaque élève, et l'on peut ainsi, en dix minutes, interroger dix élèves. Mais n'y a-t-il pas lieu dira-t-on de s'assurer que ce résumé est compris? De cela on s'est déjà préoccupé à la fin de la leçon précédente, si les élèves ont été comme il convient associés aux explications du maître par une interrogation socratique bien conduite, si l'on a invité quelques-uns d'entre eux à répéter certaines parties de la leçon entendue. Il faut, pourtant, y revenir encore. Le maître posera donc certaines questions relatives à l'intelligence des mots et

1. Expériences de Baudrillard et de Roussel, *Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, 1902, n° 6, cité par Binet, *Les Idées modernes sur les enfants*, p. 222.

du texte, et si certains points de sa leçon lui paraissent après cette épreuve obscurs encore, il ne manquera pas d'y revenir. Mais, questions sur le sens et explications nouvelles ne doivent venir qu'après la récitation littérale du résumé par tous les élèves qui doivent être interrogés, et sans se mêler aucunement à cette récitation. Il ne faut en effet, sous aucun prétexte, que l'interrogation de contrôle dégénère, et que la classe précédente recommence.

L'enfant doit en outre être constamment tenu en haleine par des révisions inopinées. Il est mauvais, en effet, qu'il n'étudie sa leçon qu'en vue d'une interrogation immédiate ou prochaine; pendant son travail d'étude, son attitude d'esprit sera différente s'il sait qu'au contraire il doit se graver son résumé dans la mémoire d'une façon durable, de façon à pouvoir le réciter exactement dans quelques jours ou quelques semaines. « L'élève qui sait que c'est mardi à huit heures et demie qu'il a des chances qu'on lui demande de réciter, se prépare tout juste pour mardi à huit heures et demie, en faisant une acquisition superficielle jusqu'au dernier moment. S'il a reconnu à ses dépens que l'heure fatale de la récitation ne peut pas être prévue, que ce sera peut-être samedi soir, ou mardi ou jeudi, il comprend tout de suite l'inutilité d'apprendre pour un temps, et peu à peu il sera amené à faire l'effort nécessaire pour apprendre pour toujours[1]. » Il est bon en tout cas qu'il y ait un intervalle entre le travail personnel de l'enfant et l'interrogation de contrôle : c'est une pratique fort peu judicieuse que de donner comme le font certains instituteurs, avant chaque exercice nouveau, quelques minutes aux élèves pour « repasser » leur leçon. Nous avons vu des professeurs de lycée, au début de chaque classe de grammaire latine en sixième ou cinquième, consacrer cinq minutes à interroger quatre ou cinq élèves sur telle déclinaison, telle conjugaison, exigeant des réponses rapides et littérales. Le procédé est excellent. Nous pensons qu'il faudrait l'employer à l'école primaire pour la grammaire française; et dans toutes les autres matières, il est bon de revenir ainsi en arrière par des interrogations rapides et inopinées qui restent rigoureusement

1. Binet, *Les Idées modernes sur les enfants*, p. 220.

des interrogations de vérification. Ces révisions rappellent constamment à l'élève qu'il doit apprendre « pour toujours ». En outre elles consolident cette automatisme de la mémoire que rien ne peut ici remplacer.

C'est là du mécanisme assurément : avec la chose il faut accepter le mot, malgré la déconsidération qui s'y est attachée.... « Il y a dans tous les enseignements une partie mécanique et routinière qu'il faut accepter avec modestie. Rien n'est plus élevé que le rôle de l'instituteur. Encore faut-il... qu'il ne prétende pas former l'esprit et le cœur de ses élèves quand il leur apprend la table de multiplication.... Dans tout métier il y a des gestes qu'il faut apprendre à faire automatiquement, et qu'il faut répéter des milliers de fois avant de les bien faire; qu'on se garde bien de lui inspirer (à l'enfant) du mépris pour ce qu'il entre de machinal dans cette répétition. Il faut que le geste soit machinal[1]. »

Toutefois nous allons maintenant essayer de montrer que, si les résumés sont composés d'une façon judicieuse, gardent, comme l'enseignement même, un caractère aussi concret que possible, ce mécanisme prépare, et peut seul préparer, le développement de la raison et de la réflexion personnelle.

III

Résumer c'est nécessairement choisir l'essentiel et élaguer tout ce qui est accessoire. Or, l'idée générale, par cela seul qu'elle est comme le résidu de l'analyse des faits particuliers, apparaît facilement au maître comme l'essentiel. De là ces résumés abstraits, squelettiques, qui terminent parfois des leçons orales d'où n'a pas été pourtant absent le souci des faits et de la réalité concrète. Il semble vraiment que nos meilleurs maîtres ne puissent, malgré leur effort, garder longtemps le contact avec le concret. Ceux mêmes qui ont le souci de donner à leur enseignement un caractère réaliste, qui savent évoquer les faits, les faire observer, comparer, finissent par les rejeter dès qu'ils en ont extrait l'idée générale, et ils aboutissent

1. Jules Tannery, *art. cité*, p. 115 et 116.

à des résumés hérissés d'abstractions. Tant que la leçon est récente, les mots du résumé peuvent encore rappeler à l'enfant les faits et les détails concrets qu'il s'est représentés au cours de la leçon, il peut comprendre chaque mot du résumé, du moins d'une façon à peu près aussi claire qu'il l'a compris pendant la leçon même. Mais l'oubli fait son œuvre et les mots appris par cœur restent seuls bientôt avec leurs contours précis dans la mémoire de l'enfant; les images qui les accompagnaient s'estompent et s'effacent. Le résumé perd alors son sens, et l'enfant n'a plus dans l'esprit que des abstractions verbales.

Il faut, si l'on veut que l'enseignement reste réaliste jusqu'au bout, que les faits importants trouvent place dans les résumés appris par cœur au même titre que l'idée générale qui en est extraite. Bien plus, nous souhaiterions que, toutes les fois où cela est possible, le résumé fût simplement l'expression d'un fait bien choisi, ou de quelques faits caractéristiques qui deviendraient pour l'enfant comme la forme concrète de la notion générale. Résumer ne devrait pas consister à éliminer tous les faits particuliers, tous les détails, de façon à aboutir à des notions presque vides de tout contenu et à des images décolorées, mais bien plutôt à choisir les détails pittoresques, les faits importants qui peuvent rappeler et symboliser en quelque sorte tous les détails qui ont été évoqués et analysés au cours de la leçon.

Ainsi, la leçon de morale aux jeunes enfants est constituée essentiellement par des exemples, des faits, des récits, soit que le maître raconte lui-même, soit qu'il mêle la lecture et la narration, commentant et complétant l'une par l'autre. M. Piffault, dans un article récent paru ici-même [1], développe excellemment ce point et il ajoute avec raison que ces faits qui constituent la substance de la leçon doivent éveiller dans l'âme de l'enfant des émotions et des sentiments. Cependant le sentiment par lui-même reste imprécis, par conséquent fugitif, s'il n'est fixé par une idée claire : c'est pourquoi, même avec les plus jeunes enfants, l'enseignement moral ne peut pas éviter d'être en quelque mesure « didactique », et il est bon que la leçon aboutisse à un résumé. M. Piffault lui, ne veut pas du

1. *Revue Pédagogique*, mars 1917. *La leçon de morale aux jeunes enfants.*

résumé de morale appris par cœur ; il lui préfère « un précepte ». Mais il n'y a là vraiment qu'une question de mots, puisqu'il admet que ce précepte doit être écrit au tableau noir, copié et recopié, appris par cœur. Qu'est-ce qu'un précepte, sinon un court résumé mis sous une forme particulière? Ce qui est plus important que cette distinction, c'est que le résumé, ou le précepte, comme on voudra, ne doit « renfermer ni mots trop rares, ni mots trop abstraits ». Nous dirons plus quant à nous : il ne doit renfermer aucune abstraction, mais rappeler simplement les faits ou le fait essentiel qui a été la substance de la leçon. Le résumé d'une leçon sur le respect de la parole donnée, pour reprendre le sujet et les exemples cités par M. Piffault, pourra être simplement formulé ainsi : « Régulus, esclave de sa parole, revient délibérément à Carthage subir le supplice affreux qu'on lui avait promis », ou mieux : « Jean le bûcheron avait, sans témoins, promis de livrer dans trois mois vingt stères de bois à quinze francs le stère. Au bout des trois mois, par suite de la hausse, il aurait pu vendre chaque stère trente francs. Il était pauvre. Il livra cependant le bois au prix convenu afin de tenir sa parole. » Veut-on pourtant qu'une leçon sur le mensonge se termine sous forme de « précepte », alors on ne dira pas : « il ne faut pas mentir car le mensonge est une mauvaise action » mais, selon le récit qui a constitué l'essentiel de la leçon : « Je ferai comme mon camarade Jacques, qui, ayant commis telle faute, l'a avouée spontanément malgré telle punition promise. » En trois ou quatre lignes, si elles sont rédigées avec grand soin, le maître peut rappeler tout le récit : pas un mot abstrait ; au contraire, des mots aussi pittoresques, aussi suggestifs que possible. On ne peut pas dire d'un tel résumé ce qu'on peut dire d'un précepte abstrait (et tout précepte est abstrait à quelque degré) « qu'il est à la leçon même ce que les plantes sèches et décolorées d'un herbier sont aux tiges fraîches et riches de tons de la libre nature ». Les mots qui le composent sont choisis d'avance par le maître, qui, au cours de la leçon, songe au résumé auquel il doit aboutir ; ces mots, grâce aux associations qui se forment au cours du récit sont pour l'enfant évocateurs d'idées et de sentiments ; et quand l'enfant les relira lentement, il revivra en quelque sorte tout le récit avec les émotions complexes que ce récit a provoquées en lui.

Les résumés des leçons de sciences au cours moyen et au cours supérieur doivent renfermer toujours des faits concrets à côté de la loi générale exprimée. Le plus souvent l'expression exacte d'un fait caractéristique dispensera de toute formule générale. Un résumé pourra consister uniquement dans une figure relatant la phase essentielle d'une expérience telle qu'elle a été faite devant les enfants. Il est absurde sans doute d'obliger les élèves d'un cours complémentaire ou d'un cours supérieur à copier dans leurs livres, comme nous l'avons vu faire, des figures représentant des expériences auxquelles ils n'ont pas assisté; c'est là du temps perdu. Mais il est rationnel d'exiger qu'ils dessinent à grands traits sous la direction du maître le dispositif de l'expérience qui se fait devant eux, et qu'ils écrivent au-dessous les nombres qui expriment les relations de temps, de volume, de température, qu'on a constatées ou qu'on leur a fait constater à eux-mêmes au cours de cette expérience. A la leçon suivante ils devront reproduire de mémoire au tableau tous les détails de ce croquis, et savoir par cœur toutes les données numériques qui l'accompagnent. C'est là la partie la plus importante du résumé. Car, si la leçon a été méthodique, si les faits qui figurent dans le résumé sont choisis judicieusement et présentés dans l'ordre nécessaire, ils sont l'expression concrète de la loi, et l'on pourra souvent se dispenser de formuler celle-ci. Au contraire, la formule abstraite, si précise qu'elle soit, ne pourra jamais, dans un résumé appris par de jeunes enfants, être séparée sans danger du souvenir des faits.

Dans l'enseignement de la grammaire, les meilleurs de nos maîtres commencent judicieusement par l'étude de quelques exemples tirés du vocabulaire de l'enfant. Ces exemples, écrits au tableau, sont analysés, comparés, et on en induit la règle à laquelle on veut aboutir. C'est cette règle, abstraite nécessairement, que les enfants sont le plus souvent invités à apprendre par cœur. Mais quant aux exemples d'où elle est extraite, on veut que l'enfant les oublie pour en chercher d'autres lui-même, et aucun d'eux ne figure dans le résumé. Nous avons vu de bons maîtres s'opposer absolument à ce que l'enfant, après avoir récité la règle de grammaire, donnât le même exemple qui lui avait été donné par le maître ou par le livre. C'est à notre avis tout le

contraire qu'il faudrait faire; et sur ce point de détail, mais qui nous paraît d'une importance capitale, nous serions heureux que l'expérience de nos lecteurs confirmât la nôtre. On devrait commencer par exiger de l'enfant non seulement le texte de la règle telle qu'elle a été formulée, mais aussi, par cœur et littéralement, l'exemple même qui a été analysé dans la classe précédente. Que, ensuite, l'enfant soit invité, pour montrer qu'il a compris, à ajouter à l'exemple étudié en classe d'autres exemples trouvés par lui, que même il ait été astreint à chercher et à préparer d'avance ces exemples, cela est excellent; mais il faut d'abord qu'il sache par cœur l'exemple même qu'a donné le maître, qu'il le récite à la suite de la règle aussi fidèlement que la règle elle-même : car cet exemple, s'il a été bien choisi, s'il est typique comme il convient, n'est-il pas la règle elle-même exprimée d'une façon concrète, puisque c'est à lui qu'elle emprunte tout son sens? Dans de vieilles grammaires latines à l'usage des classes de cinquième et de sixième, l'exemple figurait en caractères gras en tête de l'énoncé de chaque règle, et les professeurs, au lieu d'énoncer la règle quand il y avait lieu de la rappeler à l'occasion d'une incorrection commise, la désignaient par l'exemple qui l'illustrait : « Vous avez oublié la règle *amor a Deo, moerore conficior* ». C'était là d'excellente pédagogie primaire, et le même procédé devrait être employé pour l'enseignement de la grammaire française. A l'inverse de ce que l'on fait généralement, la règle abstraite peut même, quand on s'adresse à de jeunes enfants, disparaître souvent (nous ne disons pas toujours) du résumé; l'exemple seul serait alors appris par cœur. Et cela suffirait, pourvu que cet exemple eût été choisi et formulé avec soin, que l'explication en eût montré le sens symbolique, et que l'enfant fût capable après l'avoir littéralement récité d'en indiquer à son tour d'analogues. Plus de ces règles enfin qui prétendent résumer les désinences de la conjugaison; pour chaque groupe de verbes, un verbe pris comme modèle dont l'enfant apprendra les temps les plus usités, de façon à pouvoir en réciter par cœur toutes les personnes, en les prononçant d'abord distinctement, en les écrivant ensuite correctement au tableau noir. N'oublions pas qu'ici le but est essentiellement pratique.

Et ce que nous disons des règles est vrai à bien plus forte raison des définitions grammaticales. En effet, outre qu'elles sont abstraites comme les règles, la plupart ne définissent que par un caractère extérieur, et encore ce caractère est-il rarement universel, de sorte que bien peu de définitions grammaticales conviennent à tout le défini et au seul défini. Il vaut mieux, avec de tout jeunes élèves, les éviter tout à fait. Mais faut-il donc, dira-t-on, renoncer à faire distinguer à l'enfant un pronom personnel d'un pronom indéfini, une préposition d'un adverbe? Non sans doute, mais voici comment nous proposons de procéder. On écrit au tableau une phrase renfermant plusieurs prépositions par exemple, et on les lui fait souligner, on recherche avec lui le rôle de chacun de ces mots, le rapport que chacun d'eux exprime, et cela par une analyse attentive; on cite ensuite aux élèves d'autres phrases qui sont plus rapidement examinées, et l'on fait trouver les mots qui sont des prépositions, par analogie avec ceux qui ont été examinés tout à l'heure. Le résumé d'une telle leçon s'exprimera-t-il dans une définition? En aucune façon : le meilleur résumé à proposer à l'enfant sera une liste des prépositions les plus usitées, rangées en un ordre rationnel; et c'est cette liste qu'il sera invité à apprendre par cœur. Nous remplacerions de même la définition du pronom personnel ou du pronom indéfini par la liste de ceux de ces mots qui sont le plus usités, de ceux que l'élève connaît bien pour les employer lui-même à chaque instant. Est-il rien de plus abstrait que les définitions du verbe que l'on donne généralement dans nos écoles? Nous nous contenterions, quant à nous, provisoirement du moins, de faire copier par l'enfant, puis de lui faire apprendre par cœur, littéralement, une phrase type, choisie ou construite avec soin pour chaque catégorie de verbes, après l'avoir attentivement étudiée en classe au point de vue grammatical et en avoir méthodiquement distingué et souligné les verbes. Après un certain nombre d'exercices semblables il arriverait vite, par analogie, à reconnaître les verbes. N'est-ce pas ainsi, du reste, que l'enfant procède en réalité? Nous mettons en fait, et sur ce point chacun peut vérifier notre opinion, que ce n'est jamais à l'aide des définitions abstraites qu'on lui donne, et en les subsumant à ces définitions, qu'un enfant distingue de

tout autre mot un verbe, un adverbe ou une préposition. L'opération mentale qu'il accomplit consiste plutôt dans le raisonnement par analogie qui va d'un mot antérieurement étudié, dont il connaît par conséquent la nature, au mot nouveau qu'il considère. Dira-t-on que par tous nos procédés, nous semblons vouloir ramener l'enseignement de la langue française à une série d'exercices d'où l'intelligence est absente? Rien ne serait plus inexact. Nous voudrions au contraire que l'analyse grammaticale et l'analyse logique par exemple prissent un caractère plus intellectuel que celui qu'elles ont le plus souvent; nous souhaitons qu'elles pénètrent jusqu'à la pensée même, qu'elles atteignent les rapports logiques des idées derrière les mots dont elles déterminent la fonction. Mais ces exercices eux-mêmes présupposent la connaissance de toutes les règles d'accord des mots entre eux, ce qui est avant tout affaire de mémoire mécanique; elles ont comme condition la possession parfaite de toutes les formes de la conjugaison, qu'il faut graver dans la mémoire très profondément, au point de les faire descendre jusque dans la région de l'automatisme et du réflexe. Ce n'est que sur ce fond solide que peuvent ensuite se déployer le jugement et la réflexion.

Et il en est de l'enseignement de la géographie et de l'histoire comme de l'enseignement du français; nous ne voulons point les réduire à un pur mécanisme; mais nous estimons qu'il y a dans ces enseignements une place considérable à faire à la mémoire mécanique, et qu'on a eu tort souvent d'amoindrir ce rôle ou même de le négliger tout à fait, car faute de la base solide des connaissances ainsi acquises, tout ce qu'on tente échoue nécessairement.

En géographie, les résumés contiendront des détails de nomenclature que l'enfant doit nécessairement savoir par cœur. La nomenclature, on n'apprenait que cela autrefois. Aujourd'hui on la néglige, ce qui est plus grave encore. Il ne s'agit pas sans doute d'imposer à la mémoire de l'enfant des listes de mots géographiques, les noms des caps d'une côte ou des sommets d'une chaîne de montagnes. Ici le résumé, en ce qui concerne la nomenclature, prendra au cours moyen et au cours supérieur la forme d'une carte. On fait des exercices de cartographie dans

nos écoles, mais ils sont quelquefois fort mal compris. L'élève copie dans son atlas des cartes qui ne correspondent pas, du moins en tous leurs détails, avec la leçon faite en classe. Cela est aussi peu rationnel que de copier dans un livre des figures représentant des expériences de physique ou des appareils de laboratoire. Les maîtres eux-mêmes, quand ils font une leçon, placent souvent devant les élèves une carte complexe qui renferme, mais mêlés à d'autres, les renseignements relatifs à la question posée. Que pour chaque leçon il y ait une carte faite par le maître au tableau noir, une carte de la Bretagne par exemple et non une carte de toute la France, si l'on étudie la région bretonne. Cette carte indiquera les seuls détails de géographie physique ou politique que le maître veut faire apprendre par cœur aux enfants, caps, golfes, îles sur la côte, montagnes, rivières, villes avec les noms qui les désignent; faite uniquement pour les enfants auxquels s'adresse et en vue de cette leçon, elle constitue dès lors le résumé en ce qui concerne la nomenclature : chaque élève saura la reproduire lui-même, il aura appris par cœur les noms et saura les disposer. A la carte s'ajouteront quelques lignes résumant les idées générales ou les rapports qu'elle ne peut exprimer et que la leçon a mis en relief; mais il sera inutile de formuler dans le résumé tout ce que la carte examinée avec attention indique suffisamment. Et là encore on évitera autant que possible de s'en tenir à des données vagues; on ira au détail concret, précis. C'est ne rien dire que d'indiquer à des élèves d'un cours supérieur ou d'un cours complémentaire que Madagascar produit du riz, du café, des céréales; donnez donc des chiffres indiquant l'importance précise de la récolte en riz et en céréales, l'étendue cultivée, la quantité exportée, le rapport exact avec la production de la France, etc.

En histoire enfin, ce sont de nouveau des faits, avec leurs dates, que renfermeront nos résumés. Et ici encore nous allons essayer de marquer avec autant de vigueur que possible la réaction que nous proposons et qui est nécessaire à nos yeux. Au cours élémentaire, l'enseignement se réduit à des narrations, à des biographies que l'on choisit aussi pittoresques et aussi vivantes que possible : ici le résumé serait sans utilité. Mais il y aura pourtant quelque chose à apprendre par cœur, c'est l'époque

où vivait chaque personnage, et la date de chaque événement raconté. On ne demandera pas davantage au cours élémentaire, mais ce minimum est indispensable. Le petit enfant n'a sans doute pas une idée précise du temps et de ce que représentent ces dates ; il n'importe : il en comprend assez le sens pour que grâce à elles un certain ordre soit introduit dans la galerie de tableaux qu'on lui présente ; et du reste, n'est-ce pas par ces dates mêmes et par celles qui viendront ensuite s'intercaler que se formera en lui la conception claire des relations des événements dans le temps passé, et même la notion abstraite du temps ? Au cours moyen l'enseignement de l'histoire a encore le caractère narratif ; mais les récits sont choisis de façon à ce qu'ils soient représentatifs d'une époque ou d'une institution, et ils doivent donner lieu à un résumé. La biographie de Bayard, précise et circonstanciée dans certains de ses épisodes, montre suffisamment aux enfants le caractère des batailles au temps des guerres d'Italie ; qu'on résume cette biographie, et il sera presque inutile d'ajouter au résumé aucune autre considération. Parle-t-on du château féodal ? Qu'on ne décrive pas un château quelconque, abstrait en quelque sorte, mais tel château ; qu'on en fasse au tableau, si l'on peut, le plan tel qu'il était en fait, en dessinant d'une façon bien distincte les diverses parties avec leurs proportions relatives : il y aurait même avantage à ce que ce plan fût tracé à une échelle indiquée ; que l'élève reproduise ce plan, inscrive les noms de chaque organe du château à leur place respective : voilà un résumé auquel il n'y aura rien à ajouter. Et au lieu de dire ce qu'était la vie du seigneur féodal, qu'on fasse donc l'histoire d'une famille féodale déterminée et à une époque déterminée. C'est par là, soit dit en passant, que l'histoire locale peut aider et rejoindre l'histoire de France. Il est absurde de dire qu'on ne peut enseigner aux enfants le détail de l'histoire : il n'y a justement que les détails qu'ils puissent comprendre et qui puissent les intéresser ; nos narrations historiques ne sont jamais assez détaillées et circonstanciées. Mais comme ces narrations portent sur des faits essentiels, caractéristiques, il est nécessaire de les résumer : il faudra seulement rédiger ces résumés avec soin de façon à ce qu'ils évoquent autant qu'il se peut la complexité des récits. Les résumés d'his-

toire comprendront autre chose encore. Entre les événements et les institutions qui seront ainsi évoqués avec autant de détails que possible, il faudra marquer quelque lien, de façon à rétablir la continuité de l'histoire : nous devrons donc aussi dans nos résumés indiquer brièvement et sèchement des noms de personnages historiques, de rois et de ministres, de batailles, de traités, et, nous insistons sur ce point, en les accompagnant toujours d'une date. En histoire comme dans tout autre ordre de connaissances, c'est par les faits qu'il faut débuter, et ici la connaissance des faits est inséparable de la connaissance de leur ordre dans le temps. Ce n'est pas là toute l'histoire assurément, mais n'est-ce pas là peut-être tout ce que, à l'école primaire, on peut apprendre de l'histoire? Si cet enseignement n'a pas donné tous les résultats qu'on en attendait, n'est-ce pas parce qu'il s'est proposé un objectif immédiat d'une ambition trop haute, peu en rapport avec ce qu'on peut demander à des enfants? N'est-ce pas que, voulant leur enseigner des notions qui les dépassent, l'on a négligé de leur faire apprendre avec précision ce qui était à leur portée? Voilà des questions que nous nous sommes souvent posées, et que nous soumettons ici aux éducateurs qui nous liront. A l'école primaire, il suffit à notre avis de demander aux enfants de s'assimiler la matière de l'histoire, les récits des grands faits caractéristiques, puis des noms, des dates, tout cela résumé et appris par cœur. Les relations causales et l'enchaînement des faits, les généralisations et les synthèses historiques, les leçons à en tirer pour le présent, tout cela serait l'objet plus tard de l'enseignement des adolescents. Mais qui ne voit que, à son tour, cet enseignement historique des adolescents ainsi entendu, dont l'intérêt est si haut et si pressant, restera verbal, inconsistant, inefficace, s'il ne repose sur les faits? Or, les faits, l'adolescent n'a plus le temps de les apprendre. C'est donc pendant que l'enfant est sur les bancs de l'école qu'il faut les graver dans sa mémoire dont la plasticité est alors si grande. Ici comme ailleurs, mais beaucoup plus encore qu'ailleurs, l'enseignement de l'école a besoin d'être complété par l'enseignement postscolaire. S'il veut se suffire à lui-même, anticiper sur la période suivante, tout est confondu et tout est compromis. Dans nos écoles primaires et aux examens du certi-

ficat d'études, nous souhaiterions, quant à nous, qu'on demandât surtout à nos élèves de savoir des faits, des récits, des biographies, des dates, mais de les bien savoir, avec précision, et définitivement.

Le procédé du résumé, s'il est ainsi entendu, échappe au grave reproche qu'on lui a souvent adressé, et non sans raison.

Mettre la science en résumés dit-on, n'est-ce pas une absurdité? La complexité des faits déborde infiniment toutes nos abstractions, et se joue de l'exiguïté de nos formules. Le véritable savant, ou l'homme simplement cultivé, ont le sentiment de cette complexité; la recherche, l'étude, la réflexion, leur ont montré non seulement la relativité de la connaissance, mais aussi le caractère provisoire de certaines vérités qui, induites des faits connus, peuvent toujours être revisées après des expériences nouvelles portant sur des faits nouveaux, et par une vue plus étendue sur la réalité concrète. Or l'enfant de l'école qui grave dans sa mémoire des abstractions détachées des faits en arrive facilement à leur donner un sens absolu. Une connaissance qui consiste en des résumés appris par cœur, composés de formules abstraites, est une connaissance qui ne connaît pas ses limites. De là ce dogmatisme étroit, qui serait, si l'on en croit certains beaux esprits, le résultat de l'éducation primaire; de là cette habitude des affirmations absolues et tranchantes, qu'on porte jusque dans les questions philosophiques, politiques et sociales, dont on n'aperçoit pas la complexité. Les hommes que produit une telle discipline intellectuelle peuvent devenir d'intolérants doctrinaires, d'autant plus dangereux par leur esprit faux qu'ils sont plus ardents, plus sincères et plus généreux. Ce sont en tout cas pour leurs semblables de désagréables compagnons. La Bruyère dit quelque part « qu'avec de la vertu, de la capacité et une bonne conduite l'on peut être insupportable », et il ajoute qu'il faut encore avoir « des manières ». Cela reste vrai encore si l'on attache à ce mot un sens plus profond que le sens superficiel et mondain qu'y attachaient le XVIIe siècle et La Bruyère lui-même. « Les manières » c'est tout ce qui rend les relations sociales agréables ou même simplement possibles, et elles supposent un certain minimum de scepticisme, sans lequel tout

contact avec nos semblables risquerait de se transformer en un heurt douloureux.

Mais si nos résumés sont conçus comme nous l'avons indiqué, ce grave danger n'est plus à craindre. Les enfants suivent une leçon où le maître ne perd jamais contact avec les faits, n'exprime jamais une idée générale qui n'ait été induite des faits ou qui ne résume un certain nombre de faits. Ces résumés eux-mêmes, s'il est possible, se bornent à exprimer un fait précis, déterminé, qui est retenu comme caractéristique parce qu'il symbolise tous ceux qui ont été examinés dans la leçon : or, la connaissance d'un fait, même d'un fait privilégié, gardera toujours dans l'esprit de l'enfant son caractère relatif. Si nous devons souvent, pour plus de précision et de rigueur, faire figurer dans le résumé une formule générale et abstraite, nous avons soin d'exprimer en même temps le fait essentiel d'où elle est tirée : dès lors l'enfant ne sera jamais tenté de donner aux formules un caractère absolu ; dans sa mémoire, à côté de la loi, il trouvera un fait, un fait privilégié certes, mais relatif néanmoins comme tous les faits, et il n'oubliera pas que c'est de ce fait et d'autres faits semblables évoqués dans son expérience que la formule générale tire toute sa valeur. Qu'il s'agisse de grammaire, de sciences physiques, de géographie, d'histoire, le fait et le principe général lui apparaîtront (ce qu'ils sont en réalité) comme deux expressions de la même vérité, et le principe participera dans sa pensée à la contingence du fait. Le principe, il est vrai, acquerra ensuite une consistance psychologique et une valeur logique plus grandes : mais ce sera seulement par l'effet des confirmations ultérieures qu'il recevra d'expériences nouvelles.

Nous sommes donc persuadé que le procédé du résumé, et, encore une fois, du résumé appris par cœur, qui est à nos yeux une nécessité de l'enseignement élémentaire peut, judicieusement employé, être un instrument d'éducation intellectuelle. Car l'éducation intellectuelle ne doit pas plus produire le vide de l'esprit, le scepticisme du dilettante qui fait profession de mépriser la raison et la science, que le dogmatisme étroit du demi-savant pour qui les formules deviennent des idoles, parce qu'il n'aperçoit pas leur relativité ni les limites de son propre savoir.

IV

Nous nous résumerons maintenant en indiquant avec précision quelle est la part nécessaire des procédés mécaniques et quels sont les abus et les écueils dont il faut se garder.

On peut faire apprendre par cœur à l'enfant des formules dont le sens est pour lui tout à fait clair. Après avoir compris, il faut apprendre, et nous avons vu qu'apprendre et comprendre sont pour tout enfant deux opérations bien distinctes, d'autant plus distinctes qu'il est plus jeune; et loin qu'il faille dire qu'apprendre par cœur ce n'est pas apprendre, il est vrai au contraire que l'enfant, après avoir compris, ne peut apprendre que par cœur.

On peut même faire apprendre à l'enfant des choses qui ne sont pas encore pour lui complètement intelligibles. Non pas évidemment qu'il doive apprendre des mots qui soient pour lui dénués de sens. Mais une vérité n'est complètement comprise que si elle est claire pour l'élève comme pour le maître, que s'il l'a assimilée et en quelque sorte fait sienne. Dès lors, on peut dire en un certain sens, et malgré le lieu commun si souvent répété, que l'enfant de l'école primaire doit souvent apprendre sans comprendre. C'est, nous l'avons vu, une nécessité inéluctable à moins de n'enseigner à l'enfant que des choses puériles et d'ajourner très tard le commencement de l'éducation intellectuelle. C'est ce que fait apparemment Rousseau; mais son élève a sans doute après douze ans des loisirs que n'auront pas les enfants de nos écoles primaires. Le maître s'efforcera certes de pousser ses explications aussi loin que possible; toute leçon comporte une interrogation socratique et un bon maître doit faire constamment usage des méthodes actives : mais il reste que ce que les enfants doivent apprendre dépasse ce qu'ils peuvent actuellement comprendre, et cela pour trois raisons. D'abord, et malgré Rousseau, la nature même des choses nous oblige, prématurément peut-être, mais inéluctablement, à enseigner à l'enfant « ce qu'il importe à l'homme de savoir » et qu'il ignorera toujours s'il ne l'apprend sur les bancs de l'école. En second lieu, même dans les questions que l'enfant peut comprendre, et après les leçons les

mieux conduites, il restera toujours pour beaucoup d'élèves une part d'obscurité : c'est là un mal inévitable dans l'enseignement collectif; parce qu'ils n'ont pu comprendre, faut-il donc que ceux-ci renoncent à apprendre, et que par conséquent la classe ait été pour eux comme inexistante? Et enfin, comme le temps dont nous disposons est limité, pour ne pas négliger les exercices pratiques indispensables en calcul comme en langue française, ni le travail de la mémoire indispensable partout, il faut bien que le meilleur maître se résigne à sacrifier certaines leçons fort intéressantes, et à exiger que très souvent ses élèves le croient sur parole. Donc, mécanisme et passivité déjà quand l'enfant est astreint à apprendre par cœur littéralement des mots exprimant des idées bien claires pour lui et désormais bien siennes ; mécanisme et passivité encore et surtout quand il reçoit comme du dehors et sur la foi de l'autorité une formule une vérité pour lui indémontrées.

Mais après avoir fait au mécanisme sa part, nous en avons marqué les limites et lui avons assigné des conditions.

Tout d'abord, si l'enfant ne comprend pas tout ce qu'il apprend, il n'apprend rien pourtant qui ne soit intelligible. L'objet de l'enseignement laïque, c'est l'objet même de la science, et, dans toutes les matières, ce sont les résultats les plus clairs et les plus incontestables des sciences, les plus féconds en applications pratiques, que l'école primaire veut enseigner et vulgariser. L'incompréhension actuelle n'est que provisoire; elle tient à l'infirmité de l'enfant, non à la nature des choses enseignées.

Mais ce n'est pas tout. Ce que l'enfant apprend sans actuellement le comprendre, le maître le comprend, lui, et l'enfant lui-même devra le comprendre plus tard : voilà ce qu'il ne faut pas perdre de vue. Il faut que le maître puisse toujours dire à l'élève : « Si vous travaillez bien, plus tard, en vous donnant de la peine vous pourrez reconnaître par vous-même la vérité de ce que je vous affirme. » Or, les choses sont intelligibles par l'ordre profond que la pensée y découvre sous l'incohérence apparente des phénomènes. Le maître se préoccupera donc essentiellement de l'ordre dans lequel les faits, les idées, les mots et les formules seront présentés à la mémoire de l'enfant.

Il ne suffit pas même que cet ordre soit rationnel; il faut qu'il soit le plus propre à faciliter l'œuvre future de la réflexion et de l'intelligence, quand cette œuvre pourra être opportunément entreprise : c'est la raison de tous les procédés que nous avons discutés, de tout ce que nous avons dit sur la forme que doivent prendre les résumés et sur la matière qu'il faut y faire entrer. Le tort que l'on a eu dans nos écoles depuis trente ans a été de vouloir que toutes les idées de l'enfant fussent des idées distinctes, enchaînées entre elles par des rapports logiques clairement représentés dans sa conscience. Mais on peut reprocher justement aux vieux procédés contre lesquels la pédagogie a réagi, fondés sur les rapports extérieurs des choses, de n'avoir nul égard à leur intelligibilité essentielle, et de considérer ce mécanisme comme se suffisant à lui-même. Le mécanisme est une étape nécessaire dans l'acquisition du savoir; mais grâce au maître qui le dirige et l'organise en vue d'un but précis, qui choisit parmi les rapports extérieurs et accidentels des idées et des choses ceux qui en symbolisent le mieux les rapports profonds et essentiels, ce mécanisme est subordonné à l'intelligence et il la prépare; il est déjà dans une certaine mesure pénétré d'intelligence. Les connaissances ainsi acquises, « entassées » si l'on veut, ne sont certes pas assimilées et « digérées » : mais elles ne sont pas non plus « indigestes », au contraire; actuellement elles ne constituent pas à la vérité un « savoir » au sens que l'on veut donner à ce mot dans nos écoles : elles sont du moins un savoir en puissance, et ce sera l'œuvre d'un effort ultérieur que d'actualiser ces virtualités. Mais certains enfants, dira-t-on, en resteront à cette première étape. Cela est certain. Mais cela ne vaudra-t-il pas mieux encore que le néant de tout savoir où aboutissent les méthodes que nous avons discutées?

Ainsi donc, le savoir, qui est bien en un sens le terme de la réflexion, est en un autre sens au début de la réflexion : il l'appelle et il la prépare. L'éducation intellectuelle procède selon la même évolution que l'éducation morale : il serait aussi absurde en effet de vouloir faire débuter l'enfant par des idées tout à fait claires et distinctes, qu'il serait absurde de vouloir fonder ses premiers actes sur le mobile du devoir pur. Il faut commencer par créer en lui des habitudes; et c'est en choisissant judicieu-

sement ces habitudes, et aussi en les organisant, qu'on prépare l'œuvre de l'éducation morale et l'unité du caractère ; or, mémoire et habitude, intelligence et conscience morale, ne sont que deux aspects différents d'une réalité unique. La liberté, fin dernière de l'éducation, terme de l'évolution mentale de l'enfant, est à la fois et indissolublement raison et volonté ; et c'est nécessairement au sein du mécanisme des images et de l'automatisme des tendances qu'elle naît et s'élabore. Elle s'y élève, d'abord débile, vacillante, s'ignorant presque : et ce n'est qu'en pénétrant de plus en plus sa matière, qu'elle parvient, se retrouvant en elle, à s'affermir, à atteindre la conscience claire et la réflexion.

A. Aubin.

Apprendre ou Comprendre?

Apprendre ou comprendre?

« Apprendre par cœur n'est pas apprendre », adage séduisant pour des arrière-neveux de Montaigne et de Rabelais, mais contre lequel une réaction sévère commence à se dessiner : « Le maître explique tout : l'élève l'écoute et ne retient rien ! Retenir, voilà l'essentiel : apprendre par cœur, c'est vraiment apprendre ! »

Et il est exact que nos élèves de l'école primaire, quand ils nous arrivent à six ou sept ans pour nous quitter à dix ou onze, après avoir mal fréquenté ou s'être désintéressés de l'étude, n'emportent qu'un bagage très insuffisant de connaissances trop flottantes. Reste à savoir si la méthode qu'on voudrait remettre en honneur donnerait, appliquée aux mêmes sujets, de meilleurs résultats. Je n'en suis pas sûr. Je voudrais, pour me faire une opinion, pouvoir comparer les cahiers d'un élève d'aujourd'hui avec ceux d'un élève d'autrefois, j'entends d'un élève de même milieu, de même valeur intellectuelle et de même assiduité scolaire. Jusqu'à preuve du contraire, j'incline à penser que l'un vaudrait à peu près l'autre, — c'est-à-dire peu de chose.

« Mais alors pourquoi avoir changé de méthode ? » — Parce que, si toute méthode reste, dans certaines conditions d'application, parfaitement inefficace, il ne s'ensuit pas que la meilleure ne soit pas la plus profitable à l'élite. Comparez une belle intelligence cultivée d'après les principes de libre examen avec une intelligence de même ordre formée à la discipline dogmatique, vous découvrirez dans la première plus d'aptitude à la recherche et à la découverte de la vérité, plus de facilité d'adaptation à la vie sociale, plus de dispositions à préparer et à organiser l'avenir.

Une méthode crée une mentalité : quiconque apprend par cœur estime bientôt que la vérité existe toute faite dans les

livres réputés bons : un préjugé s'enfonce en lui contre les opinions, les idées, les doctrines qui lui demeurent inconnues ; en revanche, les plus pauvres détails emmagasinés dans sa mémoire prennent une importance qui fausse fatalement l'équilibre de ses connaissances, au reste, assez restreintes. Ceux qui raillent encore « l'esprit primaire » se doutent-ils que leur ironie s'exerce en fait sur l'esprit primaire d'autrefois et, pour l'appeler de son vrai nom, sur l'esprit dogmatique ?

La méthode qui fait sans cesse appel à la raison et à la conscience de l'enfant développe l'esprit critique, seul fécond, seul scientifique, seul favorable au développement des relations harmonieuses entre les hommes. Restons fidèles à la méthode rationnelle qui fut, depuis Descartes, celle de tous nos grands philosophes.

« Fort bien ! Mais à l'école rurale de Saint-Amans de Pellagal, de l'Honor-de-Cos ou de Barry-de-Cas, il ne s'agit pas de philosophie : il s'agit de retenir des notions infiniment modestes qui permettront aux enfants de lire, d'écrire, de compter, de parler un français à peu près correct, de connaître les principaux faits de notre histoire nationale, les principales régions de la France, les devoirs essentiels de l'homme et du citoyen, enfin les éléments des sciences dont les applications rendent la vie agricole, industrielle, économique, plus saine, plus facile, plus productive. »

S'agit-il vraiment de retenir ces « notions » ? D'une façon générale, il ne s'agit pas de retenir pour retenir, mais de retenir pour mettre en œuvre. Vous ne retenez pas la deuxième personne du présent de l'impératif du verbe *travailler* pour le plaisir de la retenir, mais bien pour donner un conseil utile à quelqu'un qui, se servant des mêmes formes de langage, pourra vous comprendre et vous obéir. Vous ne retenez pas la table de multiplication pour vous la réciter orgueilleusement à vous-même sans la moindre hésitation, mais pour calculer rapidement et sûrement. En un mot, le but poursuivi par l'éducation n'est pas de fixer dans la mémoire des notions ou puériles, ou pédantes ou encombrantes, mais d'en faire passer dans l'exercice de la vie intellectuelle ou même de la vie pratique la substance pour ainsi dire agissante.

L'idéal, semble-t-il, serait de nous dépouiller de tout le fatras primaire ou secondaire que nous avons dû nécessairement subir dans nos premières années d'études et de n'en garder que les éléments de raisonnement indispensables. L'idéal serait, par exemple, de n'avoir plus besoin de se rappeler le texte des règles de la grammaire, mais de parler et d'écrire avec une pureté devenue en quelque sorte mécanique et réflexe, quitte, le cas échéant, à retrouver, par la méthode logique, les causes pour lesquelles telle construction est vicieuse, tel accord impossible. Je ne veux pas dire que l'idéal serait d'oublier toute notion, puisqu'il est absolument évident que la mémoire est la condition même de la vie intellectuelle et de la personnalité la plus rudimentaire ; mais le souvenir précis d'une règle ou d'un exemple destiné à illustrer une règle n'a souvent qu'une valeur de référence peu utile. Il ne faut retenir que ce qui peut servir; et comme généralement on ne se sert des connaissances que pour les appliquer, il faut retenir les procédés d'application sans trop se soucier de retenir les notions théoriques. C'est ainsi que nous apprenons les lettres de l'alphabet pour savoir lire et écrire. Avouons que pour quiconque lit et écrit couramment, ce serait un grand malheur de se rappeler que telle lettre représente tel son et non tel autre. Il faut que nous lisions et que nous écrivions machinalement sans nous rendre compte exactement de ce que nous faisons. Je consens à oublier mon alphabet pourvu que je devienne capable de lire élégamment une fable de La Fontaine. Cet oubli, du reste, est réalisé par la voie de l'inconscient chaque fois que je parcours rapidement un article de journal ou que je prends une note. J'en use avec les signes alphabétiques comme avec les formes que je vois d'un peu loin et que j'interprète sommairement.

Le seul cas où j'aurais besoin de connaître le texte littéral d'une règle de grammaire serait précisément celui où cette règle ne me serait pas devenue assez familière pour faire disparaître en moi tout scrupule dans l'application. Je rechercherais alors l'exemple de mon vieux manuel pour reconstituer la règle. C'est pour cela que les auteurs des syntaxes latines et grecques font précéder d'une phrase type la formule qu'ils veulent graver dans l'esprit de l'élève. Ils savent bien que celui-ci ne parlera

jamais ni latin ni grec, et que par conséquent il n'acquerra jamais cette habitude mécanique de la langue grâce à laquelle toute erreur finit bientôt par devenir impossible. Aussi ils ont recours à des procédés mnémotechniques à peu près inutiles dans l'enseignement de la grammaire française.

Non, vraiment, apprendre par cœur n'est pas apprendre. La seule acquisition profitable, c'est l'application automatique de règles qu'on a sues autrefois et qu'on a pu oublier par la suite. Disons paradoxalement : la seule science réelle, c'est le réflexe, et habituons sans cesse les enfants à parler et à écrire en appliquant les règles que nous leur aurons enseignées, afin qu'ils aient le droit, sinon le devoir, de les oublier plus tard. Je n'irai pas jusqu'à dire, qu'en saine pédagogie, l'oubli est une condition de la mémoire.

Mais, dira-t-on, comment enseigner les règles à l'enfant, sinon en les lui faisant apprendre par cœur et réciter jusqu'à ce qu'il les sache et les applique? On a fait remarquer avec juste raison qu'il est rarement capable de comprendre les explications qu'on pourrait être tenté de lui donner, et que, dans bien des cas, le mieux est de lui dire : « Telle chose est ainsi; telle chose se dit ainsi; telle chose se fait ainsi. » J'ajoute même que le plus savant homme du monde serait généralement très embarrassé d'expliquer rationnellement les choses les plus simples, comme la différence de procédé de formation du pluriel dans les verbes et dans les noms. Qui voudrait rendre compte des faits linguistiques de cet ordre aboutirait vite au problème de l'origine du langage qui dépasse le niveau de l'enseignement primaire élémentaire.

Est-ce à dire cependant que, doctoralement, nous devions tout enseigner à l'enfant du haut de notre autorité, en ne faisant appel à sa raison que dans la mesure où la raison est l'auxiliaire de la mémoire? Qui ne voit que le texte même de n'importe quelle règle, si clair soit-il, doit être expliqué à l'enfant par les procédés les plus divers, par répétition, par comparaison, par interrogations, par exemples? Or, dans cette collaboration indispensable du maître et de l'élève, c'est la raison qui joue, la raison seule, dont la mémoire ne sera, le moment venu, que la servante.

Je suis un peu scandalisé, un peu, c'est-à-dire grandement, quand je rencontre des maîtres qui s'obstinent à faire apprendre

à leurs élèves des listes de prépositions, d'adverbes et de conjonctions, au lieu de leur expliquer d'abord ce que c'est qu'une préposition, qu'un adverbe, qu'une conjonction. « Mais, disent-ils, l'essentiel est que l'élève ne se trompe pas dans les exercices d'analyse grammaticale et ne prenne pas un adverbe pour une préposition. » En vérité, qu'importe qu'il ne prenne pas un adverbe pour une préposition, s'il ignore à quoi sert l'adverbe, à quoi sert la préposition? Est-il si difficile de lui montrer que l'adverbe ajoute une idée à celle qu'exprime un mot auquel il se joint par le sens, tandis que la préposition amène toujours un mot complément qu'elle réunit à un autre? Et, s'il s'agit de la conjonction, pourquoi ne pas faire voir qu'elle joint deux mots de même nature ou de même fonction, deux membres de phrase semblables, ou encore deux membres de phrase dont l'un dépend de l'autre?

N'y a-t-il pas, au cours moyen, une jolie leçon à faire sur les mots *cependant*, *pendant* et l'expression *pendant que*, pour expliquer comment la même idée de temps a donné naissance à un adverbe, à une préposition, à une locution conjonctive, précisément parce que, dans la phrase, l'adverbe, la préposition, la conjonction ont chacun leur rôle propre? Et n'est-ce pas une excellente occasion de faire comprendre à l'élève ce que c'est que ces trois espèces de mots, afin qu'il les distingue ensuite par un utile effort de réflexion et non en consultant dans sa mémoire de mystérieuses listes qui développent chez lui le respect des formules creuses, de la science livresque, et pour tout dire, le préjugé et la routine?

« Oui, mais vous parlez du cours moyen, que direz-vous à l'enfant, au cours élémentaire? » La sagesse des programmes a prévu qu'au cours élémentaire on ne parlerait ni de l'adverbe, ni de la préposition, ni de la conjonction. Mais enfin si je voulais avec eux prendre quelque liberté je dirais à l'élève : « L'adverbe est un mot qui n'a ni singulier, ni pluriel, ni masculin, ni féminin, et qu'on écrit toujours de la même façon. Il indique le temps, le lieu, la manière et se met auprès du mot à propos duquel il indique une de ces idées, comme dans les phrases suivantes : *j'irai demain*, *j'irai loin*, *j'irai lentement*. » Pour la préposition, j'expliquerais seulement qu'elle est invariable et sert à amener

le complément d'un nom, d'un verbe, d'un adjectif ou d'un adverbe. Enfin pour la conjonction, je me contenterais de faire observer que de petits mots comme *et*, *ou*, *ni*, unissent des mots ou des membres de phrases jouant le même rôle dans la phrase, et aussi que des mots comme *lorsque*, *parce que*, amènent des membres de phrases qui ne peuvent se comprendre que si on les réunit à d'autres.

Je ne crois pas exagérer en affirmant que la même méthode peut être suivie dans les diverses disciplines enseignées à l'école primaire. En l'appliquant, on encourage la curiosité, l'esprit de recherche et de libre examen chez l'enfant, en même temps qu'on facilite la tâche de la mémoire dont il faut se garder de médire, mais qui ne devient vraiment essentielle que quand elle engendre l'automatisme dans les exercices intellectuels. Encore est-il que la mémoire ne se manifeste pas seulement au moyen de la récitation par cœur et que ce procédé est des plus contestables dans l'enseignement de l'histoire ou de la géographie : il fixe en effet l'attention de l'enfant plutôt sur la sonorité des mots que sur la réalité des choses, alors que derrière le nom d'une ville ou d'un cours d'eau, il doit apercevoir un aspect de ce qui est, et que derrière un fait, il doit découvrir une cause ou une conséquence.

Certainement, il faut tenir compte de l'impossibilité où nous sommes d'expliquer rationnellement toutes choses ; il faut savoir prescrire à l'enfant : « Fais ceci, et non cela, parce que je te le dis et parce que tu sais que je te le dis pour ton bien. » Il faut confier à sa mémoire des notions qui doivent entrer en elle et s'y graver nettement. Mais il faut aussi qu'il comprenne exactement ce qu'on lui dit, afin qu'il retienne mieux et applique mieux. Et d'autre part, toutes les fois que nous pouvons lui faire toucher du doigt les raisons d'être des choses, notre devoir strict est de ne point les lui laisser ignorer, afin qu'il s'habitue à réfléchir, afin que la réflexion amène une connaissance plus sûre, plus étendue et plus durable, afin que la connaissance elle-même entraîne une pratique plus facile, plus spontanée, et que tout l'être adopte, sans le moindre effort et en parfaite inconscience, l'attitude physique, intellectuelle, ou morale indispensable pour tirer des notions acquises le meilleur parti possible.

C'est pourquoi si j'avais à résumer ma méthode d'enseigne-

ment dans une formule concise, je dirais volontiers : « Comprendre, avant d'apprendre, pour appliquer. » Ceci certes n'implique pas que la mémoire soit inutile, mais que l'intelligence est la vraie clef de la science, tandis que la mémoire nous donne seulement l'habitude des notions que nous mettrons plus tard en œuvre de façon mécanique. Toutes les sciences sans doute ne sont pas de pratique; quelques-unes sont de raison pure; mais il n'en est pas qui ne soient que de mémoire, et, à l'école primaire, l'application est presque toujours le but qu'on se propose. C'est pourquoi la mémoire ne doit être exercée qu'en fonction de ce but, après que l'intelligence a exploré ce qui était de son domaine. Apprendre pour retenir n'est rien; bien savoir est tout.

André Fontaine.

Notes d'Inspection.

Méthode générale.

Leçon d'application. — Comment une erreur pédagogique peut devenir une leçon de pédagogie. (Écoles normales.)

Sujet. — Mesure des volumes, du cube et du parallélipipède rectangle. Sur cette leçon, une élève échoua l'an passé au certificat d'études normales. Une élève-maîtresse fait la leçon, et se trompe beaucoup, et la manque. Mme X... qui est la clarté et la vivacité même, reprend le sujet. Chose étrange, surtout de la part d'une maîtresse ainsi douée : c'est seulement alors qu'on s'aperçoit que le sujet, une fois donné, est mal posé, que l'échec des apprenties est en rapport avec l'erreur pédagogique qui est dans la position de la question. Avec décision, et de la manière la plus élégante dans l'exécution, Mme X... réduit le sujet aux proportions qui conviennent à un cours moyen et, — objets en main — traite le sujet : Mesure du volume du parallélipipède rectangle. C'est le parallélipipède, plumier, poutre, tablette, etc... qui est fréquent, et le cube est rare; donc, il convient de commencer par ce solide; et il suffit de s'occuper de lui en une leçon : le cube servira à une application, à une seconde et courte leçon, ou à un exercice.

La petite leçon que fait ainsi Mme X... est menée avec une clarté, un soin, et un succès parfaits. Le redressement des erreurs commises par l'élève-maîtresse... et de l'erreur commise dans la position du sujet aura été sûrement du meilleur exemple pédagogique.

Reviser n'est pas répéter[1].

Il faut se garder des revisions mécaniques qui, en faisant revoir, plus vite encore, ce qui a déjà été vu trop rapidement, ne peuvent apprendre rien de nouveau. Il faut s'efforcer de renouveler l'intérêt en présentant sous une forme nouvelle les faits ou les notions déjà connus; il faut mettre en lumière l'essentiel, et le mieux graver dans la mémoire en le faisant mieux comprendre. « Ces revisions qui ne sont pas de simples répétitions, permettent les comparaisons suggestives, les vues d'ensemble. Faisons comme le touriste qui, après avoir visité une ville en détail, monte sur la tour du vieux château ou sur la colline voisine, pour en avoir sous les yeux l'image complète. Certaines matières se prêtent facilement à des groupements intéressants de faits ou d'idées; en histoire, par exemple, on peut étudier les impôts, la justice, l'armée, etc... depuis les origines jusqu'à nos jours. Mais il va sans dire que ces leçons demandent une sérieuse préparation. »

Enseignement de la morale.

Il doit être concret et pratique. (Écoles primaires élémentaires.)

Le Directeur fait devant des élèves de cours moyen 1re et 2e année une leçon sur le respect et la reconnaissance que l'on doit à ses parents.

Il explique de façon aussi simple et aussi concrète que possible quelles raisons nous avons d'être reconnaissants envers nos parents; l'exposé est net, sobre, vivant et retient aisément l'attention des élèves.

Il lit ensuite avec beaucoup de soin le beau passage de Diderot sur ses parents (comment il a été heureux d'entendre dire que son père valait mieux que lui), il y met une émotion vraiment communicative, il s'interrompt de temps à autre pour s'assurer

1. Extrait du rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie de l'Ain.

que les élèves comprennent et suivent, mais le commentaire est d'une grande sobriété.

Enfin lorsque la lecture est terminée, et qu'il a fait résumer le morceau par plusieurs élèves, il les fait tous lever et leur ayant montré le court sommaire écrit au tableau, il leur dit :

« Mes enfants, nous allons tirer de cette leçon et de cette lecture une règle de conduite pratique. Vous allez me promettre que vous conserverez toujours le souvenir de cette maxime et de cette lecture et vous allez dire avec moi de tout votre cœur ceci : « Je m'engage à n'oublier jamais tout ce que je dois à mes « parents ; je promets de leur garder toujours la plus profonde « reconnaissance. » Cette promesse, c'est à vous-même que vous la ferez, mais vous allez la faire à haute voix et devant votre maître et j'espère qu'alors elle vous sera plus chère et plus sacrée encore. »

Tout cela a été dit de façon si simple mais si émouvante qu'aucun enfant ne sourit et tous répètent ces paroles avec une émotion et une conviction visibles.

❦

Il doit subordonner l'intérêt privé à l'intérêt collectif[1]. (Écoles primaires élémentaires.)

L'éducation morale demande à être rénovée, à prendre un sens plus accentué vers la subordination de l'individu à l'intérêt collectif.

La culture physique bien comprise peut, dans une certaine mesure, contribuer à la formation des caractères et à la création des habitudes de discipline et de bonne tenue. Mais elle a besoin d'être complétée par une éducation sociale qui montre à l'individu ce qu'il est dans la société, ce qu'il lui doit et ce qu'il peut pour elle. « L'instruction civique, qui n'a guère été jusqu'à présent qu'un enseignement de mots, peut surtout contribuer à la formation du citoyen et du patriote. J'en ai eu l'impression en visitant dernièrement une excellente école de filles du Val des Usiers. La maîtresse, qui avait su par ailleurs faire contracter à ses élèves de bonnes habitudes de propreté, de soin, de tenue

1. Extrait du rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie du Doubs.

et de politesse, faisait une leçon sur la « commune ». Après avoir fait rappeler les conditions d'une vie heureuse en famille, elle montra comment la commune n'est qu'une grande famille qui a, elle aussi, son nom, son honneur, son patrimoine, sa maison; elle montra comment cette famille est administrée, à la manière d'une bonne maison, par les gens les plus expérimentés et les plus honnêtes du pays; elle prouva comment la richesse collective (celle qui réside dans les prairies et les forêts communales) résulte de la bonne entente entre les gens et du respect commun pour tout ce qui appartient à tous.... Je ne crois pas qu'après avoir entendu cette leçon les fillettes eussent pu être tentées d'aller renverser les bancs publics ou piller les forêts communales. Enseignement moral, enseignement social, enseignement civique se confondaient pour faire de la jeune fille la femme honnête et la citoyenne avisée. »

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

La fréquentation scolaire. — I. *Formons une opinion publique qui exige l'application de la loi sur l'obligation*[1]. — Il ne me paraît pas indispensable d'attendre une loi nouvelle pour lutter contre la désertion scolaire. De toutes parts l'on dit, l'on écrit que l'obligation scolaire doit devenir une réalité, que c'est vraiment là une question vitale pour le pays. Il me semble entendre un malade se plaindre d'un mal dont il ne voudrait pas guérir. Si vraiment tous ceux qui parlent de la fréquentation scolaire étaient un peu sincères, chaque commune ne tarderait pas à avoir un groupe d'amis de l'école qui finirait bien par persuader familles et municipalités. On veut attendre le salut d'un nouveau texte de loi! Une loi, hélas! ne vaut que par l'opinion publique qui en exige ou en refuse l'application. Et si l'opinion sur la fréquentation scolaire ne change pas, il est bien à craindre qu'il en soit de la prochaine loi comme de l'ancienne. C'est en réalité pour excuser l'indolence individuelle que l'on se plaint de la loi; dans une véritable démocratie, l'initiative des citoyens ne devrait pas avoir besoin d'un texte pour agir, surtout quand il s'agit de l'éducation populaire.

II. *L'influence du maître*[2]. — Après avoir regretté le fléchissement de la fréquentation dans l'ensemble du département, M. l'Inspecteur d'Académie note d'heureuses exceptions à cette règle trop générale :

« Il est juste de remarquer que dans maintes communes rurales, les parents mettent une réelle bonne volonté à priver le moins possible leurs enfants des bienfaits de l'instruction. Dès que les garçons ou fillettes employés aux travaux des champs ont un instant de liberté, ils vont en classe. La charrette de foin rentrée, les animaux de retour

1. Extrait du rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie du Gers.
2. Extrait du rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie de la Charente.

à l'étable, ils accourent pour une heure, pour une demi-heure, parfois même simplement pour s'enquérir des leçons et devoirs du lendemain. « Il y a, à ce point de vue, écrit M. l'Inspecteur primaire de Cognac, des différences notables, pour le même milieu, d'une commune à l'autre. L'action personnelle du maître ou de la maîtresse est ici considérable. Tel maître modifie les heures d'entrée et de sortie, sait faire des concessions habiles pour sauvegarder l'intérêt de l'enfant. Tel autre, ne craint pas d'ajouter à sa tâche, pour que les grands élèves puissent continuer à s'instruire; il a organisé, le matin, de sept heures à huit heures un quart, et le soir de dix-sept heures à dix-neuf heures, des cours spéciaux pour les élèves qui travaillent aux champs; trois de ces élèves ont pu obtenir ainsi le Certificat d'études primaires. »

III. *Un remède ingénieux : faire en sorte que l'enfant impose autour de lui sa volonté d'aller à l'école*[1]. — Aux causes d'absences qui sévissent de tout temps et qu'on connaît bien, la guerre en a superposé plusieurs, la disparition de l'autorité paternelle, la main-d'œuvre dans l'agriculture, ou même à la ville, la chasse au combustible, les frères à garder quand la mère fait la queue à la porte de la mairie, ou bien à la distribution de lait, etc.... Un inspecteur nous donne là de bien curieux détails (Versailles) :

« De tout temps, à la campagne, les travaux des champs furent un facteur redoutable de non-fréquentation dans la belle saison. On imagine ce qu'il devient à cette heure, quand, à la campagne, « il n'y a plus de monde », quand le silence des villages traversés quotidiennement a vraiment quelque chose de tragique. Dès l'âge de dix ans — avant même pour les sarclages — la main-d'œuvre enfantine est utilisée. D'abord, il faut vivre, et, devant cette nécessité aiguë, tout s'incline. L'école officielle, officiellement aux champs, aux jardins, quelques après-midis par semaine, donne l'exemple. Et lorsque les grands, vraiment utilisés, ne viennent pas, leurs frères trop petits pour l'être cependant, les imitent. — A la ville, ils sont dès douze ans, et même avant, apprentis ou employés de mille manières (fût-ce par certain receveur des postes, à porter des dépêches). Je me suis avisé d'un procédé d'intimidation occasionnel, la suppression de la majoration à tout enfant de mobilisé de moins de treize ans ne venant plus en classe. Je n'ai pu être longtemps suivi, et je continue, impuissant, à relever des situations comme celle-ci, qui est d'hier : un enfant de douze ans, apprenti bourrelier, bénéficiaire de la majoration de 0 fr. 75, bien que recevant de son patron, avec le gîte et la nourriture, 1 franc par jour. »

Et que d'autres causes (d'aucunes fort légitimes)! C'est la mise à

1. Extrait du rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie de Seine-et-Oise.

l'écart par mesure d'hygiène de tous les enfants d'une maison contaminée, c'est « la permission chronique, trimestrielle du père, du frère, de l'oncle, du cousin, etc.... Les liens de famille sont tels en France que les gens qu'une permission rassemble ne peuvent se séparer tant qu'elle dure — fût-ce quelques heures par jour... — et nos institutrices nous le font bien voir. » — C'est enfin et surtout la faiblesse des mères : car goûtez-moi ce billet d'absence qui n'émane ni d'une travailleuse de l'usine, ni d'une travailleuse des champs, mais d'une désœuvrée : « R... n'est pas venu à l'école parce que je ne me suis pas levée. »

Nous n'avons pas les moyens de réagir, même la plupart des maîtres croient sage de s'abstenir, et cette sagesse qu'il faut souvent approuver, a le facile avantage de ne pas coûter grand effort. Aucune coercition n'est à l'ordre du jour.

Il reste qu'une école est et sera toujours bien fréquentée, au moins relativement, quand elle en vaut la peine, quand l'instituteur sait se faire aimer, *quand il a l'élève pour lui.*

Si le maître de la maison, qui est l'enfant, veut aller à l'école, quelle autorité, je vous prie, aurait la puissance de l'en empêcher? Et cela se rencontre, cela se rencontre même fréquemment. Les bons maîtres obtiennent la fréquentation qu'ils méritent.

L'École et la guerre. — I. *Les filleuls d'une École normale d'institutrices*[1]. — Le nombre de leurs filleuls s'accroît sans cesse; pour leur rendre moins dure la vie du front, elles s'imposent de réels sacrifices; elles les accueillent, quand ils viennent les voir, avec une bonne grâce, une simplicité, une délicatesse qui sont vraiment touchantes; elles ont l'air flattées et reconnaissantes de leurs visites et se mettent en frais pour les recevoir, comme s'il s'agissait d'hôtes de marque. Aucun d'eux ne s'en va sans avoir assisté à une petite fête de caractère patriotique préparée, il le sent, exclusivement en son honneur, et sans emporter de son court séjour parmi nous, en dehors des souvenirs dont s'embelliront là-bas, ses heures de tristesse, des témoignages concrets, dont la musette se gonfle, de l'intérêt que lui portent ses gentes marraines. Elles ont eu d'ailleurs la main heureuse. Tous, petits gas de la campagne, ou bien ouvriers de la ville, témoignent d'une réserve, je dirai même d'un tact qui nous rendent l'hospitalité facile. C'est un véritable plaisir de les voir, sous la surveillance du personnel, présider des tables de réfectoire, diriger des équipes de jardinières et même assister à de certaines classes. L'un deux, le plus ancien — (quoique très jeune) — et par suite le favori, montre un goût particulier, dont je suis flattée, pour mes cours de pédagogie en 3e année.

1. Note de Mme la directrice de l'École normale de la Roche-sur-Yon insérée dans le rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie de la Vendée.

II. *Nos écoliers accueillent les rapatriés*[1]. — Depuis plus de deux ans, les grands élèves des deux écoles publiques (garçons et filles) se rendent à la gare avec les maîtres et leurs maîtresses, à la réception des grands blessés et des rapatriés, quelle que soit l'heure du jour ou de la nuit, et souvent plusieurs fois au cours d'une même journée : et c'est avec une bonne grâce charmante qu'ils offrent du lait, du café, des vivres, du tabac et des fleurs à nos infortunés compatriotes, délivrés enfin d'une cruelle captivité.

Une école primaire supérieure en plein air[2]. — Depuis Pâques, la vie de l'école primaire supérieure de Chaumont s'est délibérément transportée dehors, au grand air, dans notre cour claire et ombragée. Aux heures de cours, chaque fois que c'était possible, les quatre classes se formaient en cercles séparés, serrés autour du tableau noir ou de la petite table du professeur; aux études, les internes se disséminaient en petits groupes silencieux et laborieux. Jamais, au témoignage des professeurs, l'attention n'a faibli dans ce nouveau cadre. Le travail a été plus facile et plus joyeux. Les grandes élèves ont traversé, sans maux de tête, la dure période des revisions. Aux heures des repas, trois tables sur six se dressaient prestement sous les marronniers par les soins des internes joyeusement affairées.

Il y a là une indication que je tiens à retenir. Les études n'ont rien perdu à cette expérience, la santé et la joie y ont gagné. Nos élèves sortiront de l'école convaincues des vertus du grand air, petites apôtres à leur tour d'une humble et grande cause.

Le cinéma scolaire[3]. — Après entente avec le directeur du cinématographe, M. l'Inspecteur primaire de Belley a pu organiser, une fois par mois, des soirées récréatives et instructives. Le programme lui est soumis d'avance. Voici, à titre documentaire, l'énumération de quelques films : les grandes aciéries modernes, les belles plages de France, le kangurou, études d'oiseaux et de poissons, la fabrication des obus, l'abeille, les gorges de la Tet, l'industrie du marbre, la vie à bord d'un cuirassé, scènes de guerre, etc. Les intérimaires, qui ont été réunies à Belley, ont pu assister à l'une de ces séances.

---

1. Extrait du rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie de l'Ain.
2. Extrait du rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie de la Haute-Marne.
3. Extrait du rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie de l'Ain.

A travers les périodiques étrangers.

États-Unis d'Amérique.

Educational Review, Mars 1917. — *Comment attirer la Chine vers l'Amérique.* — D'après M. W. T. Ellis, de Swarthmore, Pensylvanie, il y a dans les diverses universités américaines quinze cents étudiants chinois. La plupart sont entretenus par le gouvernement du grand pays asiatique. M. E. estime que ce chiffre de quinze cents doit être au moins doublé, sans, pour cela, être suffisant encore. Il demande, en conséquence, aux nombreux amis des Universités américaines, la fondation de bourses nouvelles réservées à de jeunes Chinois destinés à devenir plus tard des agents qualifiés de propagation et d'accroissement des rapports amicaux entre les deux républiques voisines.

Avril 1897. — *La coopération dans l'enseignement.* — M. F. D. Boynton directeur de l'enseignement de la ville d'Ithaca, État de New-York, reprend la défense et l'éloge de cette coopération si peu pratiquée en Amérique et peut-être ailleurs. Il déplore l'existence de castes, dues au snobisme des préséances entre les divers éducateurs. Pour lui, le corps enseignant d'un même établissement ne devrait « faire qu'un », supprimant ainsi toutes les cloisons étanches qui séparent et anémient les différentes disciplines. Pourquoi empêcher, par exemple, toute interpénétration parmi les classes de morale, de lettres, de langues vivantes pour l'étude du vocabulaire et de la composition? Combien de temps et d'efforts pourraient ainsi être épargnés par une cohésion organisée et constante!

Mai 1917. — *L'enseignement secondaire au Japon.* — M. Kyosk Sakamoto, de l'école secondaire Mie-Ken, à Yamada, Japon, donne de curieux détails sur l'éducation et l'instruction données aux jeunes lycéens japonais.

Les professeurs estiment, dans l'empire nippon, que l'éducation

doit, dans leurs préoccupations, l'emporter sur l'instruction. Une nation saine ne peut, en effet, exister sans le développement et le progrès de l'éducation commune parmi les jeunes gens, c'est pourquoi M. Sakamoto insiste particulièrement sur le contrôle de la tenue et de la discipline des élèves.

Tout d'abord ce contrôle s'adresse à la conscience même des écoliers. A Yamada où sont situés les autels impériaux dédiés aux ancêtres féminins de la famille de l'empereur, on leur demande de ne jamais oublier qu'ils étudient dans l'endroit le plus saint de l'empire, dans la ville appelée souvent par les étrangers la Jérusalem du Japon.

Les classes se font pendant 220 jours de l'année, non compris les vacances. A part les grandes vacances et les dimanches, les seuls jours de congé supplémentaires sont dus à la célébration de fêtes concernant la famille impériale. Le 23 novembre, par exemple, est un jour de congé marquant la reconnaissance nationale. Ce jour-là, en effet, l'empereur mange le premier riz de l'année.

En cinquième année, correspondant à peu près à notre classe de première, l'emploi du temps comprend 30 heures de cours ainsi réparties : Morale, 1. Classiques japonais et chinois, 6. Anglais, 7. Histoire, 2. Géographie, 1. Mathématiques, 4. Physique, 2. Législation et économie politique, 1. Dessin, 1. Gymnastique, 3.

De plus une heure par semaine est consacrée, suivant le choix des élèves au jiujitsu ou à l'escrime.

Le matin, cinq minutes avant le commencement des classes, le clairon sonne et tous les élèves s'assemblent dans la cour en ordre parfait, chaque division sur deux rangs. Le directeur et les professeurs pénètrent alors sur le terrain, et au commandement martial du professeur de gymnastique, tous les élèves saluent en s'inclinant, après quoi chaque professeur fait l'appel et inspecte la tenue des élèves qui, aussitôt après, pénètrent dans les salles en rangs. Cinq minutes seulement s'écoulent depuis le rassemblement jusqu'à l'instant où tout le monde est installé dans les classes.

Après la quatrième heure, les élèves prennent le déjeuner qu'ils ont apporté. Comme le plus souvent au Japon il n'y a pas de réfectoire, sauf pour les internes le soir, tous les élèves prennent ce déjeuner dans la salle de classe sous la surveillance d'un professeur, qui leur fait une lecture, pendant ce temps.

Tour à tour, les élèves balayent la salle de classe, une fois les cours de la journée finis, et essuyent le tableau noir à chaque changement d'exercice. Enfin lorsque tous les travaux sont terminés les rangs se forment et le professeur passe à nouveau l'inspection. Les élèves sont ainsi amenés à prendre l'habitude d'être propres sur eux et autour d'eux.

La surveillance des maîtres s'exerce sur les externes même lorsqu'ils sont chez leurs parents. La ville et sa banlieue sont divisées en

douze régions, dont chacune est en quelque sorte visitée, une fois par mois, par un ou plusieurs professeurs suivant l'étendue de la région, à l'effet de savoir combien chaque enfant dépense d'argent de poche mensuellement, quels amis il fréquente, quels livres il lit de préférence, quelles études il aime ou n'aime pas, quels jeux et sports il pratique. Des rapports sont établis et soumis au directeur. Ce dernier n'hésite pas à faire venir les parents, tuteurs ou correspondants afin d'assurer les moyens les plus propres à l'amélioration du caractère ou de l'assiduité de l'enfant.

Constamment les règles suivantes sont rappelées aux élèves par les diverses autorités scolaires :

1) Ne vagabondez pas dans les rues le soir, et ne perdez pas votre temps chez vos amis.

2) N'allez pas dans les restaurants, théâtres ou n'importe quel autre endroit de divertissement public.

3) Ne faites pas de collectes parmi vos amis sans autorisation.

4) Ne fumez pas et ne buvez pas de *saki* (alcool de riz).

5) Ne lisez rien de contraire à la morale.

6) Ne détériorez aucun monument, aucun ustensile.

7) N'employez pas de livres de solutions ou de traductions comme livres de classe.

8) Ne prêtez et n'empruntez jamais, n'employez rien sans la permission du propriétaire.

Afin d'encourager la fréquentation scolaire, déjà excellente puisque la moyenne est de 98 p. 100, des récompenses spéciales existent.

Tout élève trop faible pour pouvoir achever utilement ses études, ou trop souvent absent, est renvoyé immédiatement.

La moyenne sur le total de l'ensemble des notes de l'année est nécessaire pour permettre à un élève de passer dans la classe supérieure. Quant aux élèves « modèles », la remise des frais d'études leur est accordée pendant l'année suivante, sans que le nombre de ces boursiers temporaires puisse jamais dépasser 30 p. 100 de l'effectif de l'établissement.

M. Hatta, directeur d'une école secondaire de Tokio, étudie depuis longtemps les rapports entre le développement physique et intellectuel de ses élèves. Il vient de publier des tableaux statistiques intéressants à ce sujet. Ils démontrent que l'axiome *mens sana in corpore sano* est une vérité permanente.

Résolution votée par les administrateurs de la « Fondation Carnegie en faveur de la paix internationale ».

Depuis le début de la guerre, cette institution, dans les divers ouvrages et tracts en toutes langues qu'elle répandait, à grands frais; dans le monde entier, semblait hésiter sur la direction à suivre et paraissait même, parfois, pencher vers une paix internationale obtenue par une conciliation rapide.

Sur l'initiative de M. N. M. Butler, recteur de l'Université Columbia de New-York, une courte note vient d'être publiée ainsi conçue dans sa partie la plus importante :

Résolution. — *Les administrateurs de la Fondation Carnegie en faveur de la paix internationale, réunis lors de leur assemblée annuelle, déclarent par la présente leur conviction que le moyen le plus efficace pour arriver à une paix internationale durable est de poursuivre la guerre contre le gouvernement impérial allemand jusqu'à la victoire définitive de la démocratie, d'accord avec la politique déclarée par le Président des États-Unis.*

L'Athénée Louisianais, juillet 1917. — *Les résultats du concours de langue française.* — Il semble que, depuis la déclaration de guerre, l'Amérique soit parcourue comme d'un immense frisson de joie réparatrice. L'horreur, par tous ressentie, devant la violation des pactes les plus sacrés, devant le déchaînement méthodique des instincts les plus bas et les plus honteux, peut être enfin proclamée. Et, de cette sorte de soulagement moral, la France, champion irréductible du droit, profite extrêmement. A elle vont, désormais sans contrainte, les affections, presque filiales dans leur tendresse, de millions d'Américains. Parmi les plus aimants de ces fils se placent, bien entendu, ceux qui, aux jours les plus tristes, n'ont cessé de se montrer fidèles au génie français comme à la langue et à la littérature qui en sont l'expression. En consécration de leur attachement, le major J.-R. Slattery et le major Kerr, du corps du génie des États-Unis, ont demandé à M. Bussière Rouen le dévoué président de l'Athénée louisianais, d'organiser dans des camps en formation l'enseignement du français. C'est dans la séance du 2 juin 1917, tenue dans les salons de M. et Mme Sarrat, que M. B. Rouen, lui-même, annonça aux membres de l'Athénée, l'honneur ainsi fait à leur vaillante association. Durant cette même séance fut décernée la récompense promise au lauréat du concours annuel de langue française, Mme H. B. Mc. Closkey. A cette occasion le bulletin publie un poème de Mme Mc. Closkey intitulé « Faible Hommage à la France et à sa langue ».

Le comité de l'Athénée propose le thème suivant pour le concours de l'an prochain : *Les Américains, défenseurs du droit et de la liberté.* Ce concours est ouvert à toute personne de race blanche habitant la Louisiane.

Columbia University quarterly, juin 1917. — *Ode à la France, par le Professeur Raymond Weeks.* — En fin de bulletin, après l'émouvant récit de la visite des envoyés français, — le Maréchal Joffre et M. Viviani — à l'Université Columbia (l'université d'Alexandre

Hamilton, ami et compagnon d'armes de La Fayette), après de nombreux et suggestifs détails sur la mobilisation des étudiants, sur l'installation d'un hôpital modèle dans les terrains de l'Université, paraît une ode qui a longtemps circulé sous le manteau à l'époque de la neutralité, et dont voici la très imparfaite traduction, aussi littérale que possible :

Ode à la France.

Que ce ne soit pas en vain, ô Mort superbe
Que des hommes pour la Justice sont morts!
La vallée de l'ombre les détient
Et à l'appel de leurs noms jeté dans un sanglot, personne ne répond.
Le fracas de la bataille a été leur « requiem ».
La nuit est longue, nos larmes seules demeurent,
Que ce ne soit pas en vain, ô Mort superbe!
Tes morts glorieux, ô France, ont déployé leurs ailes

Pour un vol, qu'aucune langue ne peut décrire,
Vers les sublimes domaines, encore faiblement peuplés
Où les héros anciens séjournent;
Mais tu restes encore inviolée,
Et, comme l'éclat des soleils, immaculée.
Toi l'ange de la paix,
Toi la déesse-sœur de la Grèce défunte,
La mère majestueuse des nations,
Tu écoutes leurs sanglots
Tandis que vers les aspirations les plus élevées
Ton cœur généreux tressaute.

Tu chantes pour les races sous la chaîne
De vieux chants aux doux refrains,
Et pour les larmes qui se souviennent
De nouveaux chants d'avenir.
Impérieuse, tu arrêtes la main du crime,
Intrépide, tu dis « Non » au Temps.
Tu vois, au delà de l'ouragan passager,
Les gloires d'autres soleils, le calme d'autres cieux.

Tu guides, d'une main sûre, ta barque toujours droite,
Là où les vagues impétueuses de l'océan roulent,
Et élèves au sein des ténèbres
Une cité de minarets lumineux pour l'âme.
Oui! nous nous sommes tournés vers la lumière surnaturelle
Qui rayonne des yeux d'une mère aux nobles passions,
Et nous avons trouvé, — étreints dans tes bras éternels,
Le refuge près d'un cœur qui sanctifie!
Et maintenant que les ennemis t'encerclent
Allons-nous, tes fils, t'oublier?
Vois! nous qui te jurons
Notre amour, nous t'adorons!

Nos armées te font un rempart,
Nos épées t'environnent.
Nous serrons nos rangs devant tes pieds ensanglantés,
Et, le cœur indomptable, nous allons au-devant de tes adversaires.
Oui, certes, nous mourrons, mais tu vivras à jamais,
Te souvenant de nous, tes enfants, qui purent donner
A la Liberté et à Toi
Tout ce que l'homme peut posséder ou espérer avoir
Dans cette région de silence, bornée par un sombre voile de soie.
En extase nous crions
Comme ceux qui vont mourir,
« Salut à toi, douce France, notre mère, Salut! De toute notre âme, Salut ».

A. Gricourt.

Bibliographie.

Comptes rendus présentés à la Commission des Bibliothèques de l'Enseignement primaire.

Le Darwinisme et la Guerre, par P. Chalmers Mitchell. 1 vol. in-16, 2 fr. 50. Paris, Félix Alcan, éditeur.

L'objet du livre, c'est la critique de la théorie allemande, la théorie de von Bernhardi qui justifie la guerre comme loi de la nature — loi de l'évolution, lutte pour l'existence par voie de sélection — et comme condition du progrès humain. Cette théorie où le droit du plus fort, l'élimination du faible apparaît dans sa dureté comme l'expression de l'ordre même des choses, se revendique de Darwin et entend appuyer sur la science les prétentions du germanisme à dominer les autres nations.

M. P. Chalmers Mitchell s'efforce de montrer la faiblesse de cette théorie et l'outrecuidance de ces prétentions.

Il établit en savant, par une analyse minutieuse des faits et des doctrines, que si le monde scientifique est d'accord au sujet de l'évolution, la lutte pour l'existence n'est nullement une « loi scientifique établie » mais une hypothèse « âprement discutée », que l'assertion contraire est « simplement ridicule » et que « la prétention allemande que la loi naturelle à laquelle toutes les lois de la nature peuvent être réduites est la loi de la lutte, ne tient pas debout ». D'ailleurs la façon même dont Darwin concevait la lutte pour l'existence et la sélection naturelle comme adaptation vitale aux circonstances et au milieu n'a rien de commun avec la guerre humaine.

L'auteur affirme en second lieu que, même si la lutte pour l'existence était une loi scientifique régissant animaux et plantes, elle ne s'appliquerait pas *ipso facto* aux êtres humains et il l'établit avec la même précision. Il montre qu'il n'y a aucun rapport entre les faits zoologiques et botaniques d'où la loi de la lutte pour l'existence a été déduite et les faits de l'existence nationale auxquels on se propose de l'appliquer ; il montre en particulier avec évidence que les divisions politiques actuelles de l'Europe ne sont nulle part faites d'après les races typiques qui l'habitent et que les fonctions politiques ne sont

pas du tout en harmonie avec les fonctions des races, que les nations diffèrent des unités zoologiques et botaniques par le fait que les individus qui les composent ne sont pas unis par la parenté du sang; il montre aussi que la cohésion des sociétés humaines qui en font des nations distinctes ne repose pas sur une descendance commune, mais sur des obligations particulières à la race humaine, sur le milieu où vit le corps et celui où vit l'esprit, sur des facteurs géographiques historiques, linguistiques, psychologiques, moraux, économiques, politiques, etc., ce que M. Mitchell appelle les facteurs épigénétiques.

Et il ajoute que tous ces facteurs sont singulièrement modifiés, perfectionnés, accrus, par un élément nouveau qui entre dans leur combinaison, un élément inconnu dans le monde animal et végétal, la conscience et le sentiment de la liberté — ce qui, en passant, l'amène comme naturaliste, à critiquer la théorie vitaliste de Bergson.

Excellent petit livre, clair, sobre, convaincant qui aux affirmations hasardeuses oppose des faits et les démonstrations d'un homme qui sait ce dont il parle.

Le livre est recommandé par une préface de M. Boutroux.

Agir, par Ed. Herriot. 1 vol. in-12, 4 francs. Paris, Payot et Cie, éditeurs.

Sous ce titre éminemment suggestif *Agir*, M. Ed. Herriot a réuni quelques conférences qu'il fit à la Sorbonne ou à l'Université des Annales, et surtout un très grand nombre d'articles qu'il écrivit en 1915 et 1916 dans un grand quotidien.

Conférences et articles touchent à toutes les questions soulevées par les événements qui depuis trois ans ont bouleversé la vie mondiale. Il n'est donc pas possible d'en donner une analyse même succincte. Mais le même souci patriotique, la même préoccupation d'une action intensive et méthodiquement coordonnée en vue de la victoire définitive sur tous les terrains et dans tous les domaines, militaire, diplomatique, économique et financier, n'en constituent pas moins une unité très forte à tout le recueil.

M. Herriot a groupé ses articles sous trois rubriques distinctes : *Pendant la Guerre — Politique étrangère — L'Après-Guerre*, auxquelles il a ajouté un chapitre sur les principes, les résultats et les espérances de la foire d'échantillons de Lyon. Ce groupement est bien un peu artificiel, et l'on trouve dans tel chapitre plus d'un article qui trouverait aussi bien sa place dans un autre. Mais l'ouvrage n'est pas un livre de lecture suivie, et il suffit qu'on retrouve partout la même richesse de documentation, la même vigueur de pensée, pour qu'il constitue un livre vraiment utile.

L'organisation de notre marine marchande, par Louis Rouquette. 1 vol. 2 fr. 50. Paris, Chapelot éditeur.

Cet ouvrage traite des questions du plus haut intérêt commercial. Les délibérations des Chambres de commerce y tiennent justement une très grande place.

Le chapitre premier expose la faiblesse de notre marine marchande; et le second expose les lois votées pour y remédier : loi de 1881; loi de 1893; loi de 1902; loi de 1906; et des systèmes complexes, variables, contradictoires de primes à la construction, à l'armement, à la navigation.

Et si l'auteur a raison, le « gouffre des primes » a été funeste. Plus on a dépensé moins on a obtenu.

Le chapitre III étudie la marine marchande pendant la guerre et le chapitre IV discute son rôle pour l'après-guerre; ports à développer, grands travaux qui s'imposent, moyens financiers pour parer à ces entreprises; — développement du réseau de nos lignes maritimes pour aboutir aux colonies et aux grands pays d'exportation, et ici encore (inévitablement) les études économiques, financières, questions de banque, de crédit à l'exportation prennent une place prépondérante.

Toutes ces questions sont fort graves, essentielles, et « on » ne saurait trop les étudier.

La main-d'œuvre nationale après la guerre, par les Drs J. Leclercq et P. Mazel. 1 vol. in-16, 1 fr. 50. Paris, Larousse, éditeur.

Dans un premier chapitre, les Drs Leclercq et Mazel, montrent comment se posera le problème de la main-d'œuvre après la guerre. Il faudra utiliser *toute* la main-d'œuvre, les ouvriers sains comme les mutilés, dans la profession qui convient le mieux à chacun et de manière à obtenir le maximum de rendement. De là, nécessité d'organiser réellement l'orientation des travailleurs, l'apprentissage, l'hygiène, nécessité d'organiser scientifiquement le travail dans l'atelier.

Le livre entier développe les idées contenues dans ce programme. Les auteurs étudient successivement : les mutilés et les tarés devant la loi sur les accidents du travail; le système de Taylor; l'utilisation physiologique de l'ouvrier; la fiche médicale et physiologique; l'utilisation sociale des mutilés, la rééducation; l'apprentissage; l'enseignement technique professionnel; la main-d'œuvre féminine; l'ouvrier et le milieu.

Chacune des questions est traitée avec netteté, sans étalage de science, sans verbiage. Le chapitre sur le système Taylor repose des exposés apologétiques, faits en général en seconde main et qui en donnent une idée inexacte. Tous les deux médecins, MM. Leclercq et

Mazel, ont attribué au facteur physiologique la part qui lui revient dans l'organisation du travail. Par contre ils ne semblent pas avoir une connaissance très exacte de ce qui a été réalisé jusqu'ici pour assurer la formation professionnelle de l'apprenti; le chapitre serait à compléter.

Néanmoins ce petit livre rendra de réels services aux instituteurs qui, de plus en plus, auront des relations avec le monde du travail.

Le Maroc, par Victor Piquet, 1 vol. in-18, 6 fr. Paris, Armand Colin, éditeur.

Avec le Maroc, notre empire colonial s'est enrichi, au début du siècle, d'un magnifique joyau. Déjà, la France a su y faire accepter son hégémonie politique et les soldats poussent chaque jour plus loin les limites de la zone où règnent l'ordre et la paix; avec un sens nouveau de l'adaptation, elle a rénové sa législation et ses codes pour les y transporter; elle a enfin, sans tarder, entrepris d'outiller puissamment le Maroc, et le remarquable essor pris par les travaux publics donne la mesure de ce qu'elle sait maintenant réaliser dans un pays neuf.

Mais l'action du gouvernement ne peut que donner un cadre à la colonisation et préparer la voie aux colons, en leur offrant un nouveau champ d'action vaste, fertile et bien outillé. Aux colons de le mettre en valeur. Il est donc nécessaire que les Français commencent par apprendre à connaître le Maroc, sol, climat, régime des eaux, ressources véritables et aptitudes agricoles, ressources minières et aptitudes industrielles, quel concours nous pouvons attendre de ses populations, quel enseignement nous pouvons tirer de son histoire, quels sont enfin, à l'heure actuelle son régime administratif, son régime foncier, son régime douanier, sa situation financière et son développement économique.

Le livre de M. Piquet, complet, méthodique, en même temps de lecture facile et aussi agréable qu'instructive, répond à toutes ces questions.

Les universités et la vie scientifique aux États-Unis, par Maurice Caullery. — Paris, Armand Colin, éditeur.

Ce livre est le fruit de l'expérience acquise par son auteur pendant les six mois qu'il passa aux États-Unis en qualité d'*exchange-professor*; on ne saurait trouver une preuve plus décisive de l'utilité de ces rapprochements internationaux. M. Caullery a vu ce que nous pourrions tous voir, si nous passions l'Atlantique; et cependant il a découvert et il nous fait découvrir l'Amérique! Nous n'imaginions pas

tant d'universités, si vivantes, si riches, si vastes, si merveilleusement outillées, si aimées de leurs anciens élèves qui se mêlent à l'administration et consentent des libéralités se chiffrant dans l'ensemble par centaines de millions, voire même par milliards. Si l'initiative privée française ajoutait à l'effort de l'État le quart des ressources que les Universités des États-Unis trouvent chez les particuliers, nous pourrions enfin organiser la recherche scientifique comme elle devrait l'être, comme elle devra l'être, si nous ne voulons pas déchoir lamentablement. M. Caullery signale avec un véritable courage les maux dont nous souffrons et qui paraissent plus redoutables quand nous nous comparons soit à nos alliés d'outre-mer, soit à nos ennemis d'outre-Rhin : les mauvaises conditions matérielles de nos universités, l'exiguïté des ressources financières, la suspicion qui s'attache au travail personnel du savant, le goût des conférences et des leçons *excathedra*, le temps précieux consacré par les professeurs à lire des devoirs d'élèves, des copies de candidats, à faire passer des examens de toutes sortes, et, s'il s'agit des étudiants, la préoccupation perpétuelle de l'épreuve à subir, du concours qui ouvre une carrière, la barrière entre les divers enseignements, l'individualisme excessif, enfin les institutions scientifiques mal adaptées à leurs fins et, par suite, dangereuses. Que de problèmes soulevés! Pourtant il n'en est pas un seul qui ne soit capital pour l'avenir intellectuel du pays. Tout en se gardant du pessimisme, M. Caullery indique nettement l'effort à faire et nous conseille d'aller aux États-Unis pour apprendre à le faire. Cela ne veut pas dire d'ailleurs que les universités américaines réalisent la perfection. Les Américains souriraient, si on le soutenait devant eux, et l'auteur s'en est bien gardé. Mais leurs institutions scientifiques se développent rapidement pendant que les nôtres se débattent contre des difficultés de toutes sortes.

A. F.

Le gérant de la « Revue Pédagogique ».
ALIX FONTAINE.

Coulommiers — Imp. PAUL BRODARD.

N^lle série. Tome LXXII. N° 3 Mars.

REVUE
Pédagogique

L'œuvre de Liard.

I. — Les années d'apprentissage.

Dans un article que *La Revue de Paris* a publié en 1913, Liard nous a donné sur ses années de collège des souvenirs curieux et pittoresques en eux-mêmes, plus intéressants encore par ce qu'ils nous apprennent sur la formation intellectuelle de l'auteur.

L'installation matérielle du collège de Falaise était assez rudimentaire. Comme au moyen âge, les écoliers écrivaient sur leurs genoux, à moins qu'ils n'aimassent mieux de leurs deniers se procurer une « bancelle », c'est-à-dire un petit banc mobile, sur lequel ils s'asseyaient, se faisant du banc une table. Il y avait un poêle dans la classe, mais les élèves avaient à payer cinq ou six francs par an pour avoir du bois, et le matin en entrant en classe chacun à son tour devait avec une hachette fendre une bûche en petits morceaux, avec lesquels il allumait le poêle pendant que ses camarades récitaient leurs leçons. Quand il fallait de l'eau pour une expérience de physique, deux élèves prenaient un baquet pour aller en chercher au dehors dans une fontaine publique.

Le collège était de plein exercice, c'est-à-dire qu'il avait toutes les classes; mais il n'y avait qu'un professeur qui fût licencié, et

pour raison d'économie la philosophie était confiée à l'aumônier. Il n'y avait qu'un seul maître pour toutes les sciences : mathématiques, physique, chimie, sciences naturelles; mais c'était un homme de mérite, dont l'enseignement était profitable à ses élèves. Le professeur de seconde était un helléniste distingué; en revanche, parmi les autres « régents » (c'est le nom qu'on leur donnait), il y en avait qui ne pouvaient suivre les explications grecques et latines qu'au moyen de traductions juxta-linéaires, ou bien qui, n'osant pas, et pour cause, se risquer à faire une leçon d'histoire, y suppléaient en donnant à apprendre à leurs élèves des articles du dictionnaire de Bouillet.

Tout cela faisait un ensemble assez mêlé; c'était une éducation un peu fantaisiste, où il y avait de singulières lacunes; mais « au demeurant, nous dit Liard, elle avait du bon, beaucoup de bon. Je lui dus une foule d'acquisitions. Je lui dus surtout le bienfait inestimable de n'avoir pas été canalisé à dix-huit ans. » Voilà le mot essentiel. Dans un lycée de grande ville il aurait eu des maîtres plus savants, et sous une direction plus méthodique il se serait acheminé tout droit vers le concours de l'École Normale. Mais il n'aurait pas joui de la même liberté : il n'aurait pas pu se plonger à sa guise dans ces lectures un peu désordonnées, un peu aventureuses, mais fécondes, que lui permettait son professeur de rhétorique; il n'aurait pas pu, dans une grande ville, pousser des pointes en tous sens, tantôt se faisant apprenti charron, tirant le soufflet de la forge et battant l'enclume, tantôt apprenant à faire marcher un métier de tisseur, ou bien entreprenant, à la suite d'une visite à un ornithologiste de sa petite ville, de faire, avec ses modestes ressources, une collection d'oiseaux. Dans toutes ces tentatives sa curiosité s'éveillait, et il prenait l'habitude de ne pas se cantonner dans le travail purement scolaire; il avait des échappées sur la vie.

Il n'est pas facile à un homme de soixante ans passés de démêler exactement toutes les influences qui ont agi sur lui quand il en avait quinze. Mais, en admettant qu'il puisse se tromper, son témoignage n'en a pas moins une incontestable valeur. Or les conclusions qui se dégagent de l'article de Liard sur ses années de collège sont très nettes. Sa formation intellectuelle, dans ce qu'elle a d'original et d'essentiel, il la doit bien moins à

ses professeurs qu'au milieu où il a vécu, à cette petite ville hantée de glorieux souvenirs, aux récits demi-historiques demi-légendaires, que tout enfant il avait entendu faire sur les héros normands, Robert le Diable, Robert Courte-Heuse, et surtout Guillaume le Conquérant, dont la statue se dresse sur la grande place. « Et vraiment, nous dit-il, en le regardant, notre Conquérant, nous nous sentions de même race que lui, fiers de cette race, glorieux de ses exploits, et secrètement décidés, tout plébéiens que nous fussions, à ne pas faillir à notre sang normand, et, dans ces heures d'exaltation, d'illusion, les vols de corbeaux, au-dessus des grands tilleuls, prenaient à nos yeux figure de vols d'aigles. » Dans ces phrases d'une fière allure, où l'on croit entendre l'accent énergique et dominateur de celui qui les a écrites, il y a non seulement, je crois, de la sincérité, mais de la vérité : des rêves comme ceux-là ont dû traverser l'imagination de ce grand gars normand, ambitieux sans le savoir, et vaguement conscient de la puissance qui était en lui.

Sa formation morale, Liard la dut à sa mère, à laquelle, à la fin de son article, il a rendu un si touchant témoignage. « Elle m'a élevé, elle m'a fait homme. Restée veuve quand j'avais cinq ans, avec de très modestes ressources, seule, elle a pourvu à mon éducation tout entière. Fille de Normands de la mer, du sang des vainqueurs, alors que mon père, de souche paysanne, était probablement du sang des vaincus, elle m'a transmis quelques-unes des qualités de sa race, et elle les a cultivées en moi.... Tout enfant, elle m'a imprimé l'idée du devoir, comme à la frappe d'un balancier, me répétant presque à chaque enterrement qui passait sous nos fenêtres, — nous demeurions sur le chemin du cimetière — : « J'aimerais mieux te voir porter en terre comme celui qu'on y porte que de te voir manquer à ton devoir. » Jusqu'à son dernier jour, elle m'a donné des exemples de fermeté et de droiture, tout en me choyant avec une tendresse infinie. Ce que j'ai pu valoir, c'est à elle que je le dois. Bénie soit sa mémoire! »

Le fils qu'elle avait ainsi formé, et en qui elle pouvait retrouver beaucoup d'elle-même, avait maintenant dix-huit ans; il allait la quitter pour entrer dans la vie, et il ne devait pas tarder à lui faire honneur.

Après deux ans passés au lycée Charlemagne, Liard entra en 1866 à l'École normale, où ses aptitudes le firent classer dans la section de philosophie. Reçu premier à l'agrégation en 1869, il fut envoyé non dans un lycée voisin de Paris, comme il l'avait espéré, mais à l'autre bout de la France, à Mont-de-Marsan : il fit contre fortune bon cœur, et il n'avait pas conservé un mauvais souvenir de son séjour dans les Landes. Lorsque après les élections de février 1871, où il avait combattu la liste du célèbre député de la droite, M. de Gavardie, on le nomma au lycée de Poitiers; ce déplacement, qui n'était pas désavantageux en lui-même, prit à ses yeux, parce qu'il lui était imposé, l'apparence d'une disgrâce. Un peu découragé d'abord, il se ressaisit bientôt, et prit le sage parti de se mettre à travailler de toutes ses forces. En trois ans il passa sa licence ès sciences, et écrivit ses thèses de doctorat, qu'il soutint brillamment au début de 1874 : quelques mois après il était nommé chargé de cours à la Faculté des Lettres de Bordeaux.

C'est là que je le retrouvai en 1878, avec toute une bande de jeunes professeurs, Couat, Luchaire, Collignon, Egger, Denis, dont l'invasion, d'ailleurs toute pacifique, avait singulièrement renouvelé la physionomie et les traditions de la Faculté. Des mesures prises depuis quelque temps, création de chaires ou de conférences, nomination de boursiers, enrichissement des bibliothèques, éveillaient en nous de grandes espérances, et nous étions fiers d'être parmi les ouvriers de la transformation qui se préparait. Les séances de la Faculté étaient quelquefois assez amusantes. Notre excellent doyen, humaniste de l'ancienne école, voyait non sans quelque stupeur, mais sans murmure, bousculer par ses jeunes collègues les idées qui lui étaient chères : c'était Liard qui généralement menait l'assaut, avec cette vigueur de parole et ce ton d'autorité qu'il avait dès ses débuts. C'est lui qui dans les réunions de la Société d'Enseignement Supérieur parlait le plus souvent en notre nom ; c'est lui qui, avec Couat, eut l'idée de créer, pour stimuler chez les professeurs le goût du travail personnel, les *Annales de la Faculté des Lettres de Bordeaux*.

Rarement, dans sa longue vie de labeur, Liard déploya autant d'activité et de puissance de travail que pendant les années dont je parle. C'est à ce moment qu'il écrivit *La Science positive et la*

métaphysique, son ouvrage le plus important, qui non seulement fut couronné par l'Institut, mais qui obtint, auprès du public philosophique, un succès dont plusieurs éditions ont attesté la persistance. C'est à ce moment qu'il publia, sous forme d'articles dans les jeunes *Annales de la Faculté des Lettres*, plusieurs chapitres de son *Descartes*, qui ne parut en volume que lorsque l'auteur était recteur de l'Académie de Caen.

En même temps Liard remplissait avec beaucoup de conscience et de succès les fonctions d'adjoint au maire pour l'Instruction publique. Cette fois encore il côtoyait la politique, comme il l'avait côtoyée à Mont-de-Marsan quelques années plus tôt. Qu'elle l'ait tenté par moments, je le crois, et d'ailleurs son ambition aurait été justifiée par ses dons incontestables d'orateur et d'homme d'action. Mais pour des raisons que je crois connaître, et qui sont à son honneur, il prit le parti de rester dans l'Université. D'ailleurs la connaissance des hommes et l'expérience des affaires qu'il acquit dans ses fonctions municipales ne lui furent pas inutiles, lorsqu'il eut, un peu plus tard, à diriger d'abord une Académie, puis l'enseignement supérieur. Les circonstances le firent entrer plus tôt sans doute qu'il ne s'y attendait dans la carrière administrative. Le ministère, en vue des réformes à accomplir dans les trois branches de l'enseignement public, cherchait des recteurs jeunes qui eussent une ardeur plus vive que leurs aînés, avec des forces plus intactes. A Bordeaux même, en 1878, nous avions vu nommer recteur de Douai notre collègue Foncin, qui avait trente-sept ans ; en 1880 ce fut le tour de Liard, qui n'en avait que trente-quatre. Envoyé à Caen, il y compléta ce que j'appellerai son stage administratif. Ses rares aptitudes avaient frappé tous ceux qui avaient eu l'occasion de le bien connaître, et lorsqu'en 1884 une mort prématurée emporta en peu de jours le directeur de l'enseignement supérieur, Albert Dumont, Liard parut tout désigné pour le remplacer.

II. — Liard à la direction de l'enseignement supérieur.

Liard avait, je crois, la légitime fierté d'avoir accompli une grande œuvre ; mais il avait l'âme trop droite et trop haute pour

revendiquer plus que sa part d'honneur, et il a rendu pleine justice aux deux hommes qui l'avaient précédé à la direction de l'enseignement supérieur, M. du Mesnil et Albert Dumont. Il a dit de celui-ci :

« Ce fut une bonne fortune pour les Facultés d'avoir, à ce moment précis, Albert Dumont à leur tête. A tout autre moment, en toute autre fonction, ses rares qualités eussent rendu des services de premier ordre. A la direction de l'enseignement supérieur, entre les années 1879 et 1884, elles en rendirent d'uniques. Albert Dumont fut de tout point l'homme de l'œuvre à laquelle il se trouva préposé, et son nom en est inséparable. »

Changez les noms et les dates : ce que dit Liard de son devancier s'applique exactement à lui-même. Si dans la période de préparation l'action d'Albert Dumont fut décisive et féconde, que dire de ces douze années, de 1884 à 1896, où Liard fut constamment sur la brèche, où tantôt la victoire de ses idées sembla certaine, tantôt leur défaite parut définitive, sans qu'à un seul instant il ait perdu son sang-froid et son courage, et qu'il ait cessé de se diriger, malgré tous les obstacles, vers le but qu'il s'était fixé ?

Quelques mois avant que Liard fût appelé à la direction de l'enseignement supérieur, Jules Ferry avait invité les Facultés à délibérer sur les conditions dans lesquelles des Universités pourraient être créées. Dans sa circulaire aux recteurs, le ministre avait clairement fait connaître ses intentions : il s'agissait non pas de préparer une réforme prochaine, mais de mettre à l'étude une question importante. Pour qu'il fût plus facile de comparer entre elles les réponses qui seraient faites, on avait dressé un questionnaire par articles; mais il était dit expressément qu'il n'avait rien de limitatif, et que chacun devait pouvoir exposer ses idées en toute liberté.

Ainsi appelées à rédiger leurs « cahiers », les Facultés se mirent à la besogne, mais non pas toutes avec la même ardeur : si quelques-unes comme Lyon, Montpellier, Toulouse, Bordeaux, Nancy, Douai-Lille, qui espéraient bien être le siège des futures universités, se complurent à développer largement leurs vœux et leurs revendications, d'autres, comme Dijon, Grenoble, Rennes, Caen, Poitiers, ne purent que manifester, à l'égard du

sort qui les attendait, des craintes assez légitimes. Elles conclurent qu'il n'y avait que deux partis à prendre : ou bien maintenir le *statu quo*, ou bien décider qu'il y aurait autant d'Universités qu'il y avait de groupes de Facultés.

Les seules Facultés qui répondirent vraiment au questionnaire du ministre furent donc celles qui comptaient bénéficier de la création projetée, et si ces réponses sont intéressantes en ce qu'elles nous apprennent de l'état d'esprit des professeurs, il faut convenir qu'elles ne brillent ni par la nouveauté ni par la largeur des vues. Dans un article de la *Revue internationale de l'enseignement*, le prédécesseur d'Albert Dumont à la direction de l'enseignement supérieur, M. du Mesnil, après avoir résumé les résultats de l'enquête ministérielle, adressait aux Facultés des critiques assez justifiées. Ce qui caractérise leurs réponses, disait-il en substance, c'est une sorte d'égoïsme professionnel qui, sous couleur de n'envisager que les intérêts de la science, leur fait borner leur horizon à leurs désirs, à leurs impatiences, à leurs ambitions. Elles rompent tout lien avec l'enseignement secondaire, d'où sortent la plupart de leurs maîtres, sans compter leurs élèves; elles suppriment d'un trait de plume l'Université de France, dont elles font partie; et, oubliant que c'est de l'État seul qu'elles tiendront leur existence et leurs ressources, elles ne laissent à son représentant, le recteur, qu'une situation diminuée et humiliante. M. du Mesnil faisait remarquer en finissant que les Facultés, si empressées à revendiquer des privilèges pour elles, des garanties pour leurs professeurs, n'avaient fait que des réponses d'une rare insignifiance au dernier article, le plus important peut-être, du questionnaire : « Quels sont les moyens les plus propres à développer dans les Universités la vie et l'esprit de progrès? »

Il y avait du vrai dans cette mercuriale; mais, pour être tout à fait juste, M. du Mesnil aurait dû reconnaître que la manière dont les Facultés avaient répondu s'expliquait en partie par celle dont on les avait interrogées. Pour ne prendre qu'un exemple, si les Facultés avaient mis un parti pris un peu puéril à exclure plus ou moins ouvertement le recteur du futur Conseil de l'Université, n'est-ce pas l'auteur du questionnaire qui les y avait invitées? Qu'on lise en effet ces deux articles :

« VI. Quel serait le chef de l'Université? — Que faudrait-il penser d'un chef élu et annuel qui pourrait être appelé président de l'Université? — Comment serait-il nommé? — Quelles seraient ses attributions?

« VII. Du rôle du recteur actuel, représentant le pouvoir central. »

N'est-il pas vrai que poser ainsi les questions, c'est à peu près dicter les réponses? D'ailleurs il n'était pas besoin d'être grand prophète pour prévoir que les Facultés, tenues jusqu'alors étroitement en tutelle, se précipiteraient avec plus d'enthousiasme que de réflexion vers les premières apparences de liberté qui leur seraient offertes.

Quoi qu'il en soit, si cette consultation pouvait renseigner le ministre sur l'état de l'opinion universitaire, elle ne fournissait aucune base solide pour édifier les futures Universités. Liard avait l'esprit trop net et un sens trop juste de la réalité pour ne pas l'avoir compris bien vite, et il chercha d'un autre côté les moyens d'aboutir. Les circonstances le servirent à souhait. Il était directeur depuis six mois lorsque M. René Goblet fut nommé ministre de l'Instruction publique. Il nous a raconté dans un article de *la Revue politique et parlementaire* comment les rares qualités du ministre, sa vive et claire intelligence, la droiture et la fermeté de son caractère, firent bientôt sa conquête, et comment en retour M. Goblet ne tarda pas à lui témoigner confiance et sympathie. Ils s'entretinrent de la question des Universités : les résultats de l'enquête furent soumis au ministre qui s'y intéressa vivement, et voulut sans retard passer à l'action. Que faire? Présenter aux Chambres un projet de loi organisant les Universités? Liard l'en dissuada : la réforme lui paraissait d'une telle importance qu'il ne fallait à aucun prix risquer d'en compromettre le succès par trop de précipitation. « Il se rendit de la meilleure grâce à mes raisons, dit Liard; il se résigna aux méthodes lentes, et il fut convenu que tout d'abord, par un procédé dont la nouveauté n'était pas sans lui plaire, on ferait pièce à pièce, expérimentalement, les Universités, greffant un progrès sur un progrès acquis, jusqu'à la limite extrême de pouvoir réglementaire, reculant l'appel au pouvoir législatif jusqu'au jour où il n'aurait plus qu'à consacrer,

en l'achevant, une œuvre faite, vivante, et déjà éprouvée. »

S'étant ainsi entendus, ministre et directeur se mirent à l'ouvrage, et le premier résultat de leur collaboration, ce furent les décrets du 25 juillet 1885. L'un de ces décrets rendait aux Facultés la personnalité civile : légalement elles ne l'avaient jamais perdue, et le Conseil d'État n'hésita pas à le reconnaître; mais, faute d'avoir l'occasion d'être appliquée, la loi était quelque peu tombée en désuétude; il n'était donc pas inutile d'en rappeler expressément l'existence. Par un second décret en date du même jour les Facultés étaient autorisées à recevoir, à titre de « fonds de concours pour les dépenses d'intérêt public », des subventions des départements, des communes ou des particuliers, et à les appliquer soit au personnel, soit au matériel. Une des dispositions de ce décret avait une importance particulière, en ce qu'elle renfermait un précieux germe d'avenir : l'article 4 prévoyait le cas où des libéralités, dons, legs ou subventions, pourraient s'appliquer à différentes Facultés d'une même Académie, et instituait, pour les répartir entre leurs budgets, un « Conseil chargé des intérêts communs des divers établissements d'enseignement supérieur du ressort ». « Ce Conseil, où figuraient, sous la présidence du recteur, les doyens et directeurs et deux délégués de chaque établissement élus par leurs collègues, prenait le nom de « Conseil général des Facultés ».

Je me souviens fort bien qu'au moment où ces deux décrets parurent, notre petit monde universitaire fut assez sceptique sur l'effet qu'on pouvait en attendre. On vient de donner aux Facultés le droit d'acquérir et de recevoir des subventions, nous disions-nous; c'est fort bien; mais quand viendront les donateurs? C'était raisonner un peu étourdiment, à la française; d'ailleurs, en ce qui concerne les subventions, l'expérience ne tarda pas à nous donner tort, car dans le courant de l'année le Conseil municipal de Paris créait deux chaires à la Sorbonne, l'une pour l'histoire de la Révolution française, l'autre pour l'étude de l'évolution des êtres organisés.

Ce que nous étions excusables de n'avoir pas deviné, c'est que dans la pensée du ministre et du directeur ces deux décrets n'étaient que la préface du projet qui fut soumis au Conseil supérieur de l'Instruction publique cinq mois plus tard, et d'où sortit

le décret du 28 décembre 1885. Sur l'importance de celui-ci nul ne se méprit ni ne pouvait se méprendre; c'était vraiment, suivant un mot de Lavisse, souvent répété depuis, « la charte » de notre enseignement supérieur.

Les grandes lignes du projet étaient très simples. Dans chaque Faculté il établissait : 1° un Conseil, composé des professeurs titulaires, délibérant sur le budget, présentant des candidats aux chaires vacantes; 2° une Assemblée, où figuraient tous les membres de la Faculté pourvus du grade de docteur, et n'étant admis à délibérer que sur les matières relatives à l'enseignement. Aux Facultés ainsi constituées se superposait le Conseil général des Facultés, qui, aux attributions financières à lui conférées par le décret du 25 juillet en ajoutait plusieurs autres, d'ordre administratif, d'ordre scolaire, d'ordre disciplinaire. Liard se rendait parfaitement compte qu'il lui manquait des attributions essentielles, telles que la personnalité civile, le droit de posséder, de recevoir et d'acquérir, qu'avait dès ce moment chaque Faculté prise à part. Mais il n'en voyait pas moins dans le Conseil « l'organe universitaire, par lequel une vie collective allait pouvoir naître et se manifester ». En somme, tel qu'il était constitué, « il était bien déjà, disait-il, l'instrument nouveau de fins nouvelles, et quand plus tard la loi le complétera et l'achèvera, elle n'en modifiera pas la structure ».

Ces créations donnaient satisfaction dans une assez large mesure aux vœux qui avaient été exprimés à l'occasion de l'enquête. Le « Conseil général des Facultés », c'était sous un autre nom le Conseil de l'Université, qui avait été demandé à peu près à l'unanimité. Dans le projet de décret comme dans les propositions des Facultés le décanat était électif, avec cette différence qu'aux termes du décret le ministre pouvait choisir entre deux candidats, présentés par la Faculté intéressée et le Conseil général.

Si sur ces deux points il y avait à peu près accord entre les propositions des Facultés et celles du ministre, sur d'autres en revanche celui-ci était résolu à maintenir contre elles les droits du pouvoir central. Dans les projets de presque toutes les Facultés le recteur était exclu du Conseil de l'Université, ou n'y entrait que par la petite porte, avec voix consultative. Liard

coupa court à ces chimères. Comme le disait fort bien Couat, le rapporteur du projet, « le contrôle et la surveillance du recteur, que quelques-uns peut-être auraient voulu écarter, seront quelquefois un frein aux empiétements involontaires des Assemblées de professeurs; peut-être aussi son action sera-t-elle plus nécessaire pour éveiller les bonnes volontés languissantes que pour empêcher les entreprises irréfléchies; il aura plus à exciter qu'à contenir ». D'ailleurs autant les Facultés au moment de l'enquête avaient paru intransigeantes, autant le Conseil supérieur se montra conciliant : le premier article du projet, qui attribuait la présidence au recteur, fut adopté sans discussion.

Il n'en fut pas de même de l'article 7, relatif à la bibliothèque universitaire. Tout le monde admettait que le bibliothécaire fût nommé par le ministre, mais non pas qu'il exerçât ses fonctions sous l'unique contrôle du recteur. Quelques membres du Conseil auraient voulu juxtaposer à la surveillance du recteur celle du doyen. Ils alléguaient que, les bibliothèques des différentes Facultés étant souvent installées dans des bâtiments séparés, il serait plus facile aux doyens, étant sur place, d'exercer un contrôle effectif. On répondit à cela que la bibliothèque, lors même qu'elle est divisée en plusieurs sections, n'en reste pas moins une; qu'elle fait partie d'un service commun et d'intérêt général; que d'ailleurs le bibliothécaire, nommé par le ministre, aurait une situation embarrassante, étant placé entre plusieurs doyens dont les exigences pourraient être opposées les unes aux autres; qu'enfin ceux-ci n'auraient pas toujours la main assez ferme pour résister à la désorganisation qui risquerait de s'introduire dans les bibliothèques, s'il n'y avait pas un chef unique pour faire appliquer le règlement. Ces arguments l'emportèrent, et le bibliothécaire demeura sous l'autorité exclusive du recteur, représentant du ministre. Cette solution n'était pas du goût de tout le monde; non seulement en 1885, mais longtemps encore après, il y eut des murmures et de sourdes protestations. Liard eut le bon sens et le courage de ne jamais céder, et il eut raison : c'est grâce à ce régime que l'ordre a régné dans les bibliothèques, et qu'elles ont pu s'enrichir d'année en année, sans risquer d'être mises au pillage.

Nous savons par le rapport de Couat que sur deux autres

points importants, les créations de chaires nouvelles et les nominations de maîtres de conférences, la commission fut partagée. Quelques membres ne voulaient pas qu'une chaire pût être créée sans que le Conseil de la Faculté intéressée eût donné son avis. La majorité estima qu'adopter cet amendement, ce serait porter atteinte à une prérogative essentielle du pouvoir central. Comme le faisait remarquer le rapporteur, les Facultés, ayant le droit d'émettre des vœux sur l'enseignement, ont la liberté de demander des chaires nouvelles; que peuvent-elles réclamer de plus? On ne peut admettre qu'elles arrêtent par leur opposition une création décidée par le ministre ou réclamée par le Parlement. Couat ajoutait très justement : « L'esprit de conservation inhérent à tous les corps constitués sera d'ailleurs heureusement corrigé par l'esprit d'initiative de l'État, qui, en face des traditions, des habitudes et des résistances locales, représente et doit faire respecter la volonté du pays ».

Quant aux nominations de chargés de cours et de maîtres de conférences, le projet ministériel décidait que les titres des candidats seraient soumis à l'examen du Comité Consultatif. C'était une mesure libérale, puisque l'État se dessaisissait du droit de nomination directe et sans conditions qu'il avait exercé jusqu'alors. Un membre de la commission trouva cette concession insuffisante, et demanda que les Facultés fussent substituées au Comité Consultatif dans l'examen des titres des candidats.

Ç'aurait été, comme le disait le rapporteur, les mettre dans un grand embarras. Les maîtres de conférences nouveaux sont des débutants, dont les travaux ne sont encore ni assez nombreux ni assez importants pour que les Facultés puissent choisir entre eux en connaissance de cause. La meilleure preuve, c'est que le plus souvent, ayant un poste à pourvoir, elles sont obligées de s'adresser au ministère. N'est-il pas plus simple de s'en rapporter à l'avis du Comité Consultatif, qui offre toutes les garanties désirables de compétence et d'indépendance? La commission se rendit à ces objections, et le choix des maîtres nouveaux continua de se faire conformément aux traditions et aux règles du bon sens. Ce qui n'empêche pas d'ailleurs qu'aujourd'hui encore le vœu rejeté alors par le Conseil supérieur

soit renouvelé de temps à autre par des novateurs peu au courant des antécédents.

L'analyse du décret du 28 décembre, dans quelques-unes de ses dispositions essentielles, nous montre clairement de quels principes Liard s'était inspiré pour le préparer. Il s'agissait non pas d'opérer une réforme radicale, mais de continuer d'une façon plus méthodique et de compléter les progrès accomplis depuis quelques années dans l'enseignement supérieur sous l'influence de MM. du Mesnil et Albert Dumont. En ce sens le décret ne faisait que consolider les résultats acquis. En même temps, par l'organisation plus complète des Facultés, par la nomination de doyens électifs, par la création du Conseil général des Facultés, on s'orientait visiblement vers l'avenir. En somme, suivant le plan arrêté entre Liard et le ministre, on faisait ce qui pouvait être réalisé par décret, en attendant que le jour vînt où la loi permettrait de donner à l'œuvre son couronnement.

Ce qu'étaient les préoccupations de Liard dans les années qui ont suivi les décrets de 1885, on peut le conjecturer d'après trois articles qu'il fit paraître dans la *Revue des Deux Mondes* du 15 décembre 1889 au 15 mai 1890, et qu'il a réunis depuis en un volume, sous ce titre : *Universités et Facultés*. Il n'a cessé pendant ces cinq ans de penser aux Universités futures, mais il ne s'est jamais départi de la méthode qu'il avait résolu de suivre, et que M. Goblet avait approuvée : n'avancer que pas à pas, pour ne pas risquer d'avoir à retourner en arrière; travailler patiemment à améliorer l'installation matérielle et l'outillage des Facultés et de leurs annexes, les laboratoires, les cliniques, les collections, les bibliothèques ; créer les enseignements qui manquaient encore, les confier aux maîtres capables de les faire réussir; inspirer à tous le goût de la recherche scientifique, dans le sens le plus large du mot, encourager les initiatives qui se produiraient en vue de fournir aux chercheurs les moyens de travailler et de publier leurs travaux; tâcher que les Facultés prissent confiance en elles-mêmes et conçussent de nobles ambitions, et en même temps les aider à faire autour d'elles la conquête de l'opinion publique, à prendre dans les villes, dans les régions où était leur siège, de solides racines; pour tout résumer en un mot, s'appliquer à ce que sur plusieurs points du territoire il

se formât des centres d'enseignement supérieur assez importants pour que ce fussent de vraies Universités auxquelles il ne manquerait que le nom; telle est la besogne obscure et féconde que Liard a poursuivie pendant ces années de transition, avec une persévérance qui naissait d'une conviction profonde, et qui semblait présager le succès.

Il sentait fort bien que le régime institué par les décrets de 1885 ne pouvait être que provisoire. A ceux qui lui disaient : « Pourquoi ne pas s'en tenir là? Le mieux est l'ennemi du bien. Qu'est-ce qu'une loi sur les Universités vous donnerait que vous n'ayez déjà dans une large mesure? » Il répondait : « Aux groupes que les Facultés forment aujourd'hui il manque deux choses essentielles : l'unité et la personnalité. Chacun des éléments qui les constituent est plus fort que le tout, ce qui est une contradiction. Il a l'unité légale; le groupe ne l'a pas. Il a la personnalité civile; le groupe ne l'a pas davantage. Pour être un système solide et durable, il manque à ces différents corps une même force de gravitation, capable de les tenir en ordre. Qu'elle ne leur soit pas donnée, et ce peut être, à plus ou moins brève échéance, de nouveau la dispersion, et avec la dispersion, l'affaiblissement. » Mais, tout en tenant ce langage, il ne se dissimulait pas qu'essayer de créer des Universités, c'était courir une aventure. Ce n'était pas la peine de s'y engager si l'on ne voulait pas aller jusqu'au bout, si l'on n'était pas décidé à obtenir pour ces Universités des conditions d'existence qui fussent pour elles une garantie de prospérité. Il fallait d'une part leur assurer des ressources propres, mais dans cet ordre d'idées on avait à redouter les objections tirées de l'unité budgétaire; il fallait d'autre part constituer en France, comme jadis Guizot et Cousin en avaient conçu l'idée, quelques Universités assez riches et assez puissantes pour faire équilibre à la prépondérance de Paris; mais comment imaginer que les villes de Facultés qui ne seraient pas choisies comme centres d'Universités accepteraient le rôle du guillotiné par persuasion? En 1887 le transfert des facultés de Douai à Lille avait été une grosse affaire; les passions locales avaient fait rage : ne pouvait-on pas craindre des agitations du même genre, et une mobilisation générale des députés, des sénateurs, des conseils municipaux,

des conseils généraux, dans les villes universitaires menacées de déchéance? Quoique Liard eût pesé ces objections et prévu les obstacles qu'il devait nécessairement rencontrer, il crut cependant que le temps était venu d'aller de l'avant. M. Léon Bourgeois, nommé ministre de l'Instruction publique en 1890, en jugea de même, et tous deux résolurent de mettre à profit une occasion qui s'offrait de gagner la cause des Universités devant l'opinion publique avant de la porter devant le Parlement. L'Université de Montpellier s'apprêtait à célébrer son sixième centenaire, et elle y avait convié les Universités du monde entier. Quel lieu et quel moment étaient plus favorables pour renouer la vieille tradition française, pour montrer que ces institutions du moyen âge, rajeunies, transformées, adaptées aux besoins et aux tendances de notre démocratie moderne, pouvaient contribuer à la fois au développement harmonieux des sciences, à la prospérité matérielle et à l'unité morale du pays?

Tout se réunit pour donner à ces fêtes un éclat incomparable. Toutes les Universités d'Europe, sans compter deux Universités d'Amérique, et les Facultés francaises en grand nombre, y étaient représentées. Le Président de la République, M. Carnot, accompagné de trois ministres, fut pendant deux jours l'hôte de Montpellier, marquant ainsi, sans sortir de son rôle constitutionnel, qu'il réunissait dans une même sympathie le glorieux passé de la vieille ville universitaire et les légitimes ambitions que cette solennité éveillait en elle. Enfin le ciel, le beau ciel du Midi, semblait s'être mis de la partie : jamais il ne fut d'un bleu plus pur et plus éclatant. Lorsque le 23 mai le cortège s'achemina lentement de la Préfecture vers le jardin du Peyrou, le soleil se jouant sur les robes multicolores des professeurs, sur les costumes pittoresques et sur les bannières des étudiants, ce fut un spectacle radieux, et quiconque l'a vu ne peut en perdre la mémoire. Il y avait comme une ivresse dans l'air, comme une allégresse partout répandue; tous ceux qui étaient là en subissaient plus ou moins l'influence. C'étaient vraiment les fêtes de l'espérance, et lorsque pendant la cérémonie du Peyrou M. Léon Bourgeois annonça sa résolution de soumettre aux Chambres un projet de loi sur la constitution des Universités, les applaudissements furent unanimes; le ministre n'avait fait que donner une

voix aux sentiments qui étaient au fond de tous les cœurs.

Les lendemains de pareils jours sont toujours un peu mornes; on s'était endormi dans l'enchantement d'un songe; on se réveille en face de la réalité. Des hauteurs où l'on planait la veille tous les obstacles de la route semblaient s'aplanir; on s'aperçoit maintenant que le chemin est rude, et qu'il faudra peiner avant d'arriver au but. M. Léon Bourgeois tint sa promesse; quelques semaines plus tard il déposa sur le bureau du Sénat le projet de loi dont il avait parlé à Montpellier. Mais la commission sénatoriale chargée de l'examiner y mit une sage lenteur : le projet avait été déposé au mois de juillet 1890; ce n'est que le 19 janvier 1892 que le rapport fait par M. Bardoux au nom de la commission put être distribué aux sénateurs. Avant que ce rapport parût, nous trouvions qu'il était bien lent à venir, et nous ne pouvions nous empêcher de craindre que la haute assemblée n'eût accueilli le projet avec une certaine froideur. Quand nous eûmes lu le rapport, nous n'eûmes plus de doutes : c'était un enterrement de première classe qu'on lui préparait.

Non pas que M. Bardoux fût personnellement hostile au projet : dans la première partie de son rapport il montrait fort bien qu'il était l'aboutissement logique de ce grand mouvement qui, depuis Guizot et Victor Cousin jusqu'à Jules Ferry, Goblet, Léon Bourgeois, n'avait cessé, malgré les circonstances défavorables ou l'indifférence de l'esprit public, de pousser à la constitution d'Universités peu nombreuses et puissantes. Mais sa position était gênante, et il avait une tâche singulièrement ingrate à remplir. Dès que la commission sénatoriale eut abordé l'examen du projet ministériel, une minorité importante se déclara irréductiblement contraire non à telle ou telle partie, mais à l'ensemble, à l'idée qui l'avait inspiré. Cela était grave, mais n'aurait pas été irréparable, si la majorité de la commission, qui acceptait le principe du projet, eût été résolue, tout en faisant des concessions de détail, à soutenir énergiquement les principales dispositions de la loi telle que le ministre la présentait. Ce qu'il y avait d'essentiel dans ces dispositions se réduisait à deux points : 1° Il ne peut y avoir d'Université qui ne comprenne tous les ordres de Facultés, droit, médecine, sciences, lettres. 2° En dehors de la subvention qu'elles reçoivent de l'État, les

Universités seront autorisées à faire recette du produit des droits d'études et d'examen. Malheureusement sur ces deux points la majorité, favorable au principe du projet de loi, crut pouvoir faire des concessions qui lui ôtaient toute sa valeur et son efficacité. Aux termes du projet, Rennes, qui n'avait pas de Faculté de Médecine, ne pouvait être une Université. Jules Simon qui, en qualité de Breton, voulait que la Bretagne en eût une, proposa et obtint qu'une Université fût créée à Rennes, à condition que l'École préparatoire de Médecine fut transformée en École de plein exercice. Ainsi une large brèche était ouverte dans le projet de loi; la commission en pratiqua une autre, non moins dangereuse, en refusant aux Universités l'autorisation de faire recette des droits d'inscription et d'examen.

On comprend que M. Bardoux fût fort embarrassé : il se rendait compte sans doute de la déception qu'un projet ainsi mutilé et dénaturé allait produire chez beaucoup d'universitaires, en particulier chez ceux qui, ayant foi en l'avenir, se voyaient obstinément rivés au passé. D'autre part, pour remplir son rôle de rapporteur, il avait, non pas à exprimer son opinion personnelle, favorable au projet, mais à traduire celles de ses collègues; or la plupart d'entre eux, même ceux qui n'étaient pas des adversaires déterminés de la loi, n'en étaient pas de bien chauds partisans. La situation paradoxale où se trouvait M. Bardoux, peut-être aussi son humeur conciliante qui le portait à atténuer par la discrétion de son langage des oppositions même irréductibles, tout cela donnait à son rapport, avec quelque loyauté qu'il eût été rédigé, quelque chose d'équivoque, et nous ne pouvions nous empêcher de trouver que la conclusion en était bien optimiste. Si le projet de loi, disait-il en substance, s'est borné à poser les bases de l'édifice, à en dessiner les grandes lignes, rien n'empêche que dans l'avenir son œuvre puisse être complétée et modifiée. Ce qui importe, c'est l'esprit dans lequel il a été conçu. On a voulu opérer une large décentralisation intellectuelle en concentrant sur un certain nombre de points toutes les ressources dont dispose la science moderne.

En lisant dans la dernière partie du rapport des déclarations de ce genre, si peu justifiées par tout ce qui les précédait, on était tenté de se demander si le rapporteur lui-même les prenait

au sérieux : je crois pourtant qu'il était sincère autant que peut l'être un homme plus honnête qu'énergique, placé dans une situation fausse. Ce n'était pas à M. Bardoux que les partisans du projet devaient s'en prendre de leur déconvenue, c'était à la commission sénatoriale dont son rapport reflétait fidèlement les idées et les tendances. Il s'agissait maintenant de savoir si ces tendances étaient celles du Sénat tout entier, et c'est ce qu'un très prochain avenir allait nous apprendre.

La discussion s'ouvrit le 10 mars par un discours de Challemel-Lacour. Quelque considérable que soit ce discours, il est facile d'en dégager les idées essentielles. L'orateur commence par établir que le mouvement qui a abouti au projet de loi actuel est un mouvement factice. On a, dit-il, invoqué à l'appui du projet l'autorité de Guizot et de Cousin ; en réalité c'est après la guerre de 1870 qu'est née l'idée de réformer notre enseignement supérieur sur le modèle de l'étranger. On a officiellement encouragé une agitation en faveur de la constitution d'Universités françaises ; et à entendre le langage qui se tient publiquement, on dirait que les Universités existent déjà au moment où l'on en propose la création au Parlement.

On prétend que le projet de loi est le dernier terme d'une évolution qui se poursuit depuis quinze ans, et le couronnement des décrets de 1885. En vérité le mot d'évolution est singulier pour désigner une œuvre de volonté et de parti pris. Quant aux décrets de 1885, qui émancipaient l'enseignement supérieur, la loi actuelle n'en est pas la continuation, mais la négation. En 1885 on affranchissait toutes les Facultés, on leur ouvrait de belles perspectives d'avenir ; aujourd'hui on condamne la moitié d'entre elles à une ruine certaine.

Si encore celles qu'on laisse subsister et qu'on veut agrandir devaient gagner à cette suppression un peu de vie et de dignité ! Mais il n'en est rien ; les Universités nouvelles, pas plus que les anciennes Facultés, n'auront d'indépendance réelle, car elles ne seront maîtresses ni de leurs budgets ni de leurs programmes. Pour les rendre indépendantes, il faudrait qu'elles fussent des associations naturelles et vivantes, tandis qu'elles ne seront qu'une réunion factice de corps qui n'on ni le même esprit ni les mêmes tendances, d'hommes qui ont reçu une éducation profon-

dément différente les uns des autres, et qui ne parlent pas la même langue.

On oublie trop dans la fièvre d'innovations qui sévit en ce moment, quel est le rôle essentiel de l'enseignement supérieur. C'est d'assurer le recrutement des grands services publics, l'armée, la justice, l'enseignement, et celui des professions savantes comme la médecine et le droit. Eh bien! ce rôle essentiel, nos Facultés et nos écoles spéciales l'ont-elles si mal rempli qu'il soit nécessaire de bouleverser notre organisation tout entière?

On fait, il est vrai, de ces considérations trop terre à terre. On traite avec dédain l'œuvre de la Convention, qui a créé nos grandes écoles. L'Université de France ne nous suffit plus, et il nous faut des Universités provinciales pour « dégager la formule de l'enseignement supérieur ». En rapprochant dans une même Université des professeurs représentant des sciences différentes, on s'imagine qu'on opérera la synthèse même de la science, et l'on ne voit pas que, si cette synthèse était possible, elle ne le serait que dans la tête d'un homme de génie.

On parle de « décentralisation intellectuelle ». C'est un beau mot, mais il est à craindre que ce soit aussi un beau rêve. Il est douteux qu'on puisse enrayer le mouvement qui pousse les étudiants et les professeurs vers Paris. Et d'ailleurs cette prétendue décentralisation, qu'est-ce autre chose qu'une centralisation nouvelle, qui fortifie quelques grandes villes aux dépens des petites Facultés, les plus intéressantes?

On prétend que les Universités nouvelles seront de grandes écoles d'esprit public et de patriotisme. On songe, sans le dire, au rôle qu'ont joué ou que sont censées avoir joué les Universités allemandes en 1813. En vérité, prenons garde à la maladie des peuples vaincus, qui est de trop admirer leurs vainqueurs. Restons nous-mêmes. Si nous nous réclamons de la Révolution française, respectons ses institutions, soyons fidèles à son esprit, et n'allons pas, sous prétexte de progrès, ressusciter le moyen âge.

On ferait tort à ce discours si l'on se contentait d'en reproduire les arguments; ce n'est pas par là qu'il vaut surtout, mais par l'accent, par l'éloquence vigoureuse et tranchante, par l'ironie

hautaine. La doctrine de Challemel-Lacour n'est autre chose qu'un conservatisme étroit et entêté ; ce qu'il prêche, c'est le *statu quo*, pour lequel on peut s'étonner qu'il professe une si vive admiration ; il n'a que des éloges pour les écoles spéciales, et que des railleries pour les Universités nouvelles, où l'on se propose de combattre la spécialisation excessive et de réaliser dans la mesure du possible l'unité de la science ; ce que nous appelons nouveautés fécondes il le traite de billevesées, et dans le plaisir qu'il éprouve à déployer sa verve satirique on se demande s'il a toujours pris la peine d'étudier les idées qu'il persifle. Mais les critiques qu'on peut lui adresser pour le fond des choses ne doivent pas nous empêcher de reconnaître que ce discours, outre le grand talent dont il témoigne, est conçu avec une suprême habileté. Challemel-Lacour, qui connaît à merveille ses auditeurs, sait qu'ils se soucient assez peu des Universités nouvelles, qu'à leurs yeux les décrets de 1885 sont largement suffisants ; il sait surtout quel est le point sensible où il faut frapper. « Regardez vos circonscriptions », semble-t-il dire à plusieurs reprises, et en invoquant ainsi l'argument décisif, l'argument électoral, il rallie sans peine les représentants des villes universitaires menacées contre le projet ministériel qui les sacrifie aux grands centres.

Après ce discours, qui ne laissait pas pierre sur pierre du projet, et surtout après l'accueil que lui avait fait le Sénat, l'issue de la bataille ne paraissait plus douteuse. Le ministre ne pouvait cependant pas laisser sans réponse la profession de foi de négation pure que Challemel-Lacour avait portée à la tribune. Mais son rôle était assez ingrat : des assertions tranchantes, même médiocrement étayées de preuves, prêtent infiniment plus aux effets oratoires que le simple rappel au bon sens et à l'humble vérité. Dans la première partie de son discours, M. Léon Bourgeois, remontant aux origines du projet de loi, avait établi les nécessités d'ordre scientifique sur lesquelles il se fondait. Dans la seconde il aborda les principales objections, particulièrement les objections d'ordre actuel et pratique, que lui faisaient ses adversaires. Ici, il le sentait bien, il était sur un terrain glissant : quand même il aurait eu affaire à des auditeurs moins prévenus, il ne pouvait dissimuler qu'en divisant les Facultés en deux catégories, celles qui formaient des Universités et celles qui

seraient privées de ce titre, il portait une certaine atteinte au prestige, aux traditions, et même aux intérêts matériels des villes les moins favorisées. A cela le ministre disait : mais la différence que vous indiquez existe déjà; dès à présent il y a des villes universitaires qui par leur situation, par leur richesse, par le nombre de leurs étudiants, sont nettement supérieures aux autres; qu'y aura-t-il de changé après? La réponse évidemment n'était pas topique, et M. Bourgeois le sentait probablement mieux que personne. Aussi ce n'est pas sur cette question des intérêts particuliers et locaux qu'il termina son discours. Il combattait surtout pour l'honneur, et il tint en finissant à déployer son drapeau. Challemel-Lacour avait osé, avec une apparence de conviction, exprimer la crainte que la création d'Universités provinciales ne fût un danger pour l'unité morale du pays. Dans une péroraison animée d'un grand souffle, M. Bourgeois montrait au contraire que, dans un pays de liberté de conscience et de liberté politique, « la seule unité solide est celle qui se fait par les idées communes, c'est-à-dire par la science, qui seule est capable de trouver les points communs sur lesquels les raisons humaines peuvent s'accorder. Sous la diversité des croyances, qu'elle respecte, et que l'État respecte comme elle, elle trouve des certitudes communes, et c'est sur elles qu'elle fonde la pensée même de la nation. »

C'étaient de nobles paroles, mais elles tombaient dans le vide : le Sénat avait son siège fait, et les deux orateurs qui après M. Bourgeois parlèrent en faveur du projet, M. Bardoux comme rapporteur, M. Goblet comme ancien ministre et auteur des décrets de 1885, ne furent écoutés qu'avec une attention distraite. Au contraire le discours de M. de Rozière, qui parlait contre la loi, obtint, très légitimement d'ailleurs, un grand succès, et peut-être l'orateur exerça-t-il par la modération de sa parole, sa précision, sa parfaite compétence, une action non moins décisive que Challemel-Lacour par sa verve impérieuse. Il n'eut garde d'imiter Challemel-Lacour qui avait déclaré dès le début que l'agitation en faveur des Universités était purement factice; il reconnut au contraire de fort bonne grâce les efforts faits depuis une quinzaine d'années pour la réorganisation de l'enseignement supérieur; seulement, tandis que le ministre voyait dans le projet le

couronnement de l'œuvre, suivant M. de Rozière l'œuvre était dès à présent complète, et le projet de loi était qu'une superfétation.

Pourquoi, demandait-il, tient-on à créer des Universités? C'est qu'on s'imagine ainsi constituer l'unité de la science, et faire tomber les barrières factices qui séparent les esprits. A cet égard M. de Rozière faisait d'expresses réserves. Qu'on cherche à grouper les différents enseignements, rien de mieux; car ils peuvent se prêter une assistance mutuelle, et il n'est pas bon qu'une science ignore complètement la science voisine. Mais il ne faut pas se faire d'illusions, et prêter à ce mot d'Université une vertu mystérieuse qu'il n'a pas.

Le projet ministériel, disait en finissant M. de Rozière, menace des intérêts respectables, ne fussent que ceux de ces Facultés sacrifiées, qui deviendraient des sortes d'écoles préparatoires, « les écoles primaires de l'enseignement supérieur ». Il menace d'autres intérêts plus considérables encore. Que penser en effet de ce projet de rattacher aux Universités de grands établissements qui ont eu jusqu'ici une existence indépendante, l'École Centrale, l'École des Mines, l'École des Ponts et Chaussées, etc.? Tous ces projets inquiètent d'autant plus qu'ils sont plus vagues, et qu'on se sent menacé sans savoir quel jour on pourra être frappé. Que M. le Ministre veuille bien dissiper ces nuages, et écarter par une franche déclaration les inquiétudes trop légitimes qu'éprouvent les esprits qui ne veulent donner leur confiance qu'à bon escient.

Le ministre, obligé de remonter à la tribune, sentit qu'il fallait jeter du lest. M. de Rozière, se faisant l'organe des craintes qu'éprouvaient les Facultés isolées, avait demandé si on ne pourrait pas les rassurer en conférant aux groupes de deux ou trois Facultés, comme aux Universités, le bénéfice de la personnalité civile. M. Bourgeois répondit qu'il pourrait y avoir entente sur ce point, et que cette proposition n'avait rien de contraire au principe du projet de loi.

S'il croyait avoir ainsi désarmé les adversaires du projet, il était loin de compte. A propos de l'article premier M. Bernard, député du Doubs, déposa, d'accord avec plusieurs de ses collègues, un contre-projet en deux articles :

Article 1er. — Les dispositions des décrets des 25 juillet et 28 décembre 1885 ont force de loi.

Art. 2. — Les corps constitués par la réunion des Facultés ou Écoles jouissent de la personnalité civile.

Et pour qu'on ne pût se tromper, il mit les points sur les i. « Le ministre vous a dit, si je l'ai bien compris, qu'il serait peut-être disposé à accepter le principe de la personnalité civile au profit des groupes de Facultés en général et à l'insérer dans le projet de loi, mais cela à titre complémentaire.... Nous sommes en complet désaccord; notre proposition est un véritable contre-projet qui doit être substitué au projet de la commission dans son entier. Ce dernier projet serait donc purement et simplement supprimé, et remplacé par les deux derniers articles de notre proposition. »

Comme s'il craignait de ne pas avoir été assez clair, il terminait son discours ainsi qu'il suit :

Notre contre-projet est la négation même des Universités, que nous combattons, que nous repoussons....

« En donnant force de loi aux décrets de 1885, en demandant pour les groupes de Facultés, quel que soit le nombre de celles-ci, la personnalité civile qu'elles possèdent déjà isolément, nous avons voulu simplement consacrer une législation provisoire et donner plus de force et de vitalité à nos établissements d'enseignement supérieur. »

C'était la déroute, et il n'y avait plus qu'à se replier en bon ordre. Le rapporteur, M. Bardoux, demanda que le contre-projet Bernard fût renvoyé à la commission. Une discussion assez confuse s'ensuivit au sujet de la signification qu'il fallait donner à ce renvoi. Mais comme sur le renvoi lui-même la commission et le gouvernement étaient d'accord, il fut prononcé, et par suite la délibération ajournée *sine die*.

Pendant ces longs et mémorables débats Liard, en qualité de commissaire du gouvernement, assistait le ministre. Il entendit Challemel-Lacour cribler de ses sarcasmes les idées qui lui étaient chères; il eut même l'honneur de lui servir de cible en même temps que M. Bardoux et M. Bourgeois. Il vit sous ses yeux se nouer cette coalition des petites Facultés qui fut la ruine du projet. Il passa certainement par des heures très dures en

voyant renverser et piétiner son œuvre ; et il aurait pu être tenté de désespérer, si à sa foi dans cette œuvre même il n'avait joint un esprit fécond en ressources et un caractère fortement trempé.

Jamais Liard ne déploya à son plus haut degré ces deux facultés maîtresses. Il se garda du découragement d'abord, et il se garda ensuite de l'obstination, qui n'était pas moins dangereuse. « A vouloir maintenir la conception fondamentale du projet Léon Bourgeois, c'est-à-dire à n'accorder le titre d'Universités qu'aux groupes qui réuniraient les quatre Facultés, on risquait de tout compromettre irrémédiablement. N'était-il pas plus sage de prendre pied sur un terrain solide, et, en acceptant la situation telle que l'avaient faite les débats devant le Sénat, d'en tirer parti pour l'avenir de l'enseignement supérieur ? C'est dans cette voie que Liard résolut de s'orienter, et plusieurs députés ou ministres, reconnaissant que c'était la vraie marche à suivre, n'hésitèrent pas à lui venir en aide. Dans la loi de finances du 28 avril 1893, M. Charles Dupuy fit insérer l'article 71 ainsi conçu : « Le corps formé par la réunion de plusieurs Facultés de l'État dans un même ressort académique est investi de la personnalité civile. Il est représenté par le Conseil général des Facultés. » Le 9 août suivant M. Raymond Poincaré, ministre de l'Instruction publique, faisait rendre un décret qui élargit et fixa les attributions du Conseil général. L'année suivante M. Leygues, devenu ministre à son tour, faisait mettre à l'étude un projet de loi sur les Universités, où il essayait, de concert avec le ministre des Finances, de leur assurer des ressources supplémentaires.

C'est en 1895 que fut fait le grand pas en avant. Le 18 juin M. Raymond Poincaré, d'accord avec M. Ribot, président du Conseil, ministre des Finances, déposait sur la constitution des Universités un projet de loi en quatre articles. Les deux premiers ne faisaient que donner un nom nouveau à des institutions déjà existantes : les corps de Facultés créés par la loi du 28 avril 1893 prenaient le nom d'Universités, et le Conseil général des Facultés devenait le Conseil de l'Université. Par l'article 3 le Conseil de l'Université était substitué au Conseil Académique dans le jugement des affaires contentieuses et disciplinaires relatives à l'enseignement supérieur public. Enfin l'article 4, l'article vraiment nouveau et essentiel, disposait qu'à

dater du 1er janvier 1898 il serait fait recette au budget de chaque Université des droits d'études, d'inscription, de bibliothèque et de travaux pratiques acquittés par les étudiants. Les droits d'examen, de certificat d'aptitude, de diplôme ou de visa acquittés par les aspirants aux grades et titres prévus par les lois, continuaient d'être perçus par le Trésor. En réservant ainsi, à côté des droits dont les Universités devaient faire recette, ceux que l'État continuerait à encaisser, on allait au-devant de l'objection tirée de l'unité budgétaire. « Parmi ces droits, disait M. Poincaré dans son rapport à la Chambre le 28 décembre 1895, les uns se rapportent aux études, les autres aux examens. Les grades conférés à la suite des examens étant, en France, grades d'État, il est légitime que les droits dont ils sont frappés continuent à être perçus au profit du Trésor. Mais il est naturel, en revanche, que les droits relatifs aux études soient appliqués aux études elles-mêmes, à leur développement, à leur amélioration, au renouvellement du matériel. »

Déjà, dans l'exposé des motifs du projet qu'il avait présenté comme ministre de l'Instruction publique le 18 juin 1895, M. Poincaré mettait très nettement en relief ce qui donnait au projet de loi sa signification et sa portée.

« Sous peine de faire œuvre plus verbale que réelle, disait-il fort bien, il faut introduire dans les Universités un principe d'émulation et de vie. Sans doute les villes et les particuliers y contribueront, comme ils l'ont fait déjà, par leurs libéralités. Mais le vrai moyen d'y réussir est d'assurer aux Universités, outre les subventions fixes inscrites au budget, des ressources variant avec leur population scolaire. De la sorte elles rivaliseront entre elles pour attirer et retenir les étudiants; et cette émulation tournera au bien des hautes études, de la science et du pays. »

On pouvait se demander quel accueil les représentants parlementaires des petites Facultés feraient à un projet qui, il est vrai, n'établissait plus entre ces Facultés et les autres une distinction qu'ils jugeaient blessante, mais qui par l'article 4, l'article capital, assurait aux grands centres une prépondérance incontestable, tout au moins dans le présent. Si les partisans du projet avaient pu garder quelques craintes à ce sujet, elles se

trouvèrent vaines : le 5 mars 1896 il fut voté par la Chambre des Députés, et, chose assez rare, voté à l'unanimité. A la série noire avait succédé la série rose : le projet fut transmis au Sénat le 13 mars; le 23 juin M. Bardoux, rapporteur comme en 1892, mais cette fois d'un projet né sous de plus heureux auspices, déposa son rapport; le 10 juillet la loi fut votée sans difficulté.

Certes, après les moments angoissants qu'il avait traversés, Liard dut éprouver une grande joie, une joie légitime, en voyant que, par sa persévérance, par son habileté, par le précieux concours que des parlementaires libéraux et clairvoyants lui avaient résolument prêté, la cause des Universités était sauvée, qu'un large avenir s'ouvrait devant elles. C'était une belle revanche que la destinée lui avait réservée, mais il eut la sagesse de n'en pas triompher. Il avait gardé son sang-froid à l'heure de la défaite; il resta modeste dans le succès. Il ne songea plus qu'à appliquer loyalement la loi que le Parlement venait de voter. Il fallait prouver aux défenseurs des petites Universités qu'elles trouveraient dans le directeur de l'enseignement supérieur, non pas l'adversaire qu'on l'avait accusé d'être, mais le plus sûr des appuis. A elles de prouver à leur tour qu'elles sauraient justifier par leurs efforts, par leur ingéniosité à utiliser et à développer leurs ressources, le titre et les privilèges qui leur avaient été octroyés. Chacune des Universités françaises, grandes ou petites, avait maintenant son avenir dans ses mains.

III. — Liard vice-recteur.

Si j'ai insisté un peu longuement sur la création des Universités, ce n'est pas seulement parce que le centre de mon article devait être, ce me semble, ce qui a été le centre de la vie de Liard; c'est aussi parce que nous y voyons ses dons d'organisateur se cristalliser dans une œuvre vivante et durable, qui porte sa marque, au lieu de se manifester à l'état diffus. Mais il va sans dire que Liard, pendant ses dix-huit ans de direction, a eu à traiter bien d'autres affaires, qui sans avoir la même importance n'en ont pas moins exercé une notable influence sur la marche de l'enseignement supérieur. Pour ne citer que deux exemples, je rappellerai la création du P. C. N. en juillet 1893, et la réor-

ganisation des études juridiques en avril 1895. Dans toutes deux, le projet ministériel rencontrait une forte opposition. Le P. C. N. avait contre lui deux groupes d'adversaires : les professeurs de l'enseignement secondaire, qui prétendaient que le P. C. N. serait mieux préparé dans les lycées que dans les Facultés, et une partie des Facultés de Médecine, qui ne pouvaient s'habituer à cette idée que l'année préparatoire aux études médicales serait faite non chez elles, mais dans les Facultés des Sciences. Jamais Liard ne fut plus heureusement inspiré que le jour où il défendit son projet devant la commission du Conseil Supérieur. Je l'entends encore tantôt discuter les détails techniques avec une précision qui réduisait au silence ses adversaires, tantôt, avec une verve et une vigueur extraordinaires, débarrassant le terrain des broutilles accumulées sous ses pas, aller droit à ce qui faisait le véritable intérêt du décret, l'institution d'une année d'études scientifiques sérieuses pour éclairer et préparer les applications médicales qui devaient venir ensuite. Lors de la réorganisation des études juridiques au printemps de 1895, Liard eut à faire assaut moins d'éloquence que de prudence et d'habileté avec les adversaires du projet. Son rôle était d'autant plus difficile que le rapporteur, troublé, indécis, hésitait, balbutiait, et que dans le vote du projet, obtenu après bien des efforts, celui qui devait être son premier défenseur ne fut pour rien, et Liard au contraire y fut pour une large part.

Pour donner une idée exacte de ce qu'a été un administrateur comme lui, il faudrait pouvoir le suivre dans le tran-tran de sa vie de tous les jours, montrer ce qu'il était non seulement dans les commissions où son talent de parole et sa profonde connaissance des affaires lui assuraient une si grande autorité, mais dans ses audiences, dans ses rapports soit avec les ministres soit avec ses subordonnés, enfin dans les lettres qu'en dehors de la correspondance purement administrative il adressait à titre privé ou aux recteurs ou à des correspondants d'ordre divers. Des notes qu'un de ses meilleurs auxiliaires du ministère a bien voulu écrire à mon intention, j'ai retenu une double impression très nette : Liard était un chef, et il était un homme. Il était un chef : sachant que dans un grand service comme le sien le travail réglé et méthodique épargne un temps précieux et

empêche de se noyer dans la multitude des affaires, donnant d'ailleurs l'exemple lui-même, il savait être exigeant au besoin, et même faire la grosse voix; mais en revanche, à toute initiative heureuse prise par ses collaborateurs immédiats, à toute simplification utile apportée par eux dans le travail, ils étaient sûrs que leur effort trouverait sa récompense dans un mot de remerciement d'autant plus précieux qu'il était moins banal. C'est ainsi qu'il était, je l'ai dit, vraiment un homme, et non pas seulement un haut fonctionnaire. Et c'est pour cela qu'il a laissé un profond et cher souvenir à tous, à ceux entre autres qui le voyaient de plus près, ses collaborateurs du ministère : plus d'un se rappelle avec reconnaissance les preuves discrètes et efficaces d'intérêt qu'il savait leur donner, n'attendant pas qu'on le sollicitât, allant au-devant des désirs qui ne lui avaient pas été exprimés.

Cette bonté, cette « humanité », dans le sens profond du mot, étaient une partie essentielle de sa nature, et je ne doute pas que la plupart de ceux qui ont traité d'affaires avec lui en aient eu comme moi des preuves. Un de mes anciens collègues, sachant que je préparais cet article, m'a communiqué une lettre dont je cite d'autant plus volontiers quelques lignes qu'elle fait honneur à la fois à celui qui l'a écrite et à celui qui l'a reçue. Le recteur à qui elle s'adressait traversait une crise de tristesse et de découragement. Il en avait dit quelques mots à Liard, qui lui répond :

« De grâce, chassez ces idées noires dont vous voulez bien me faire confidence. J'ai connu cet état d'esprit, et j'en ai souffert. Depuis que je suis ici, j'ai reconnu que j'avais tort. Je ne sais rien, mais absolument rien, qui puisse autoriser les sentiments que vous me décrivez. On vous estime, on vous apprécie; on vous est reconnaissant de tout ce que vous avez fait et de ce que vous continuez de faire. Certes vous n'êtes pas le seul à avoir aujourd'hui moins d'allégresse et de courage qu'au début. Ceci tient à bien des causes d'ordre général qu'il serait trop long d'analyser ici. On va quand même, et l'on fait son devoir; il coûte peut-être un peu plus, et c'est tout. »

Celui qui terminait ainsi une lettre d'affaires n'était pas homme à faire du sentiment mal à propos; mais il pensait qu'il y a

quelque chose au-dessus de la mécanique administrative, et qu'à un homme de cœur qui vous parle c'est avec son cœur qu'il faut répondre. C'est à ce prix que de ses collaborateurs on se fait des amis; croit-on que les affaires en souffrent? Je serais plutôt disposé à penser qu'elles y gagnent.

Par ses grandes qualités d'esprit et de caractère, par les services éminents qu'il avait rendus à l'enseignement supérieur, Liard avait conquis depuis longtemps une situation hors de pair. Si donc en 1884, à la mort d'Albert Dumont, il avait semblé tout indiqué pour le remplacer, à plus forte raison en 1902, quand M. Gréard, vice-recteur de Paris, prit sa retraite, parut-il avoir tous les titres à sa succession. Il ne se dissimulait pas que la charge était lourde, et qu'il allait dans une certaine mesure avoir à refaire, à cinquante-six ans, un nouvel apprentissage. Mais je me demande si ce ne sont pas les difficultés même de la tâche qui tentèrent ce grand travailleur. A la direction de l'enseignement supérieur les jours héroïques étaient passés; il n'y avait plus à lutter pour l'existence des Universités, il n'y avait plus qu'à marcher dans la voie qu'avait tracée la loi du 10 juillet 1896; et Liard, en pleine maturité, conscient de la force que lui donnaient à la fois une longue expérience et un prestige légitimement acquis, avait le droit de penser que dans ses fonctions nouvelles il donnerait mieux toute sa mesure.

Quoiqu'il se fît un devoir de ne négliger aucune partie de sa tâche, et qu'il se tînt parfaitement au courant même des détails de la vie scolaire dans les lycées et collèges de son Académie, par la force des choses c'était l'enseignement supérieur qui lui imposait la besogne la plus considérable, la plus délicate, celle où sa responsabilité était la plus lourde, car pour tout l'essentiel il n'avait vraiment pas de collaborateurs. Il y était, il est vrai, admirablement préparé : pendant ses années de direction non seulement il avait acquis du personnel des Facultés la connaissance la plus exacte, mais sur toutes les questions ressortissant à l'enseignement supérieur il s'était fait une opinion personnelle et motivée. Lorsque pendant son vice-rectorat il eut à présider la commission supérieure des études médicales, qui comprenait plus de soixante membres, je tiens de quelqu'un qui assistait aux séances qu'il émerveilla tout le monde par la maîtrise avec

laquelle il dirigea les discussions, intervenant à propos pour les empêcher de dévier, sériant les questions, résumant les discours, précisant, rectifiant les propositions, maniant le vocabulaire médical avec autant de facilité que de précision.

Sa compétence en matière d'enseignement supérieur était donc aussi approfondie et complète que possible; mais il allait avoir, comme vice-recteur, à envisager les questions sous un autre angle que dans son cabinet de la rue de Grenelle. Il n'aurait plus à prendre des décisions, à préparer des arrêtés ou des décrets applicables à toutes les Universités françaises; il aurait à appliquer non plus à toute la France, mais à la plus grande des Universités françaises, cette loi de 1896 dont il avait été un des principaux ouvriers.

Est-il vrai, comme je l'ai entendu dire, que Liard se pénétra si bien de son nouveau rôle qu'il oublia celui qu'il avait joué auparavant? Fut-il si complètement vice-recteur de Paris que les autres Universités françaises lui devinrent indifférentes? Je vois bien sur quoi l'on s'appuie pour lui adresser ce reproche; mais je vois moins bien comment il aurait pu faire pour y échapper. Son premier devoir n'était-il pas de concevoir pour l'Université qu'il avait à diriger des ambitions proportionnées à la fois à ses immenses ressources et à la grande place que Paris a tenue de tout temps, non seulement en France, mais dans le monde? En lisant dans *La Revue de Paris* de 1908 les deux articles où il oppose, comme en un diptyque, la vieille Université de Paris, celle de l'ancien régime et l'Université moderne, celle qui est née d'hier et dont il dessine à grands traits les premiers linéaments, ont sent qu'il a rêvé pour la France démocratique, issue de la Révolution française, un avenir aussi glorieux que l'a été le passé de nos écoles du moyen âge. Peut-on reprocher à un vice-recteur de Paris de s'être proposé un tel idéal, et d'avoir dans la mesure de ses forces travaillé à le réaliser?

Si l'on veut se rendre compte de l'activité féconde que Liard déploya depuis sa nomination de vice-recteur jusqu'en 1914, il suffit de consulter les statistiques que son successeur, M. Lucien Poincaré, par une initiative qui l'honore grandement, a fait établir dès son arrivée à la Sorbonne pour rendre hommage aux éclatants services de son devancier. Ce n'est pas ici le lieu

d'étudier longuement ces chiffres : je me contente d'en citer à la hâte quelques-uns.

État numérique du personnel.

	1902	1914
Professeurs	138	164
Professeurs adjoints	18	26
Chargés de cours	55	96

État comparatif des chaires.

	1902	1914
Facultés de droit	35	39
— de médecine	36	39
— des sciences	25	37
— des lettres	25	36
École supérieure de pharmacie	12	13

Statistique des étudiants.

	Étudiants français		Étudiants étrangers		Étudiantes françaises		Étudiantes étrangères		Totaux	
	1902	1914	1902	1914	1902	1914	1902	1914	1902	1914
Droit	3 890	6 822	378	1 021	5	46	8	47	4 281	7 936
Médecine	3 271	3 046	271	504	82	243	74	252	3 698	4 045
Sciences	1 130	1 206	132	296	21	187	34	69	1 317	1 758
Lettres	1 322	1 374	120	519	84	630	150	687	1 676	3 210
Pharmacie	1 321	575	19	13	53	69			1 393	657
Totaux	10 981	13 023	922	2 353	245	1 175	266	1 055	12 414	17 606

Voici maintenant le tableau des propriétés acquises pour le compte de l'Université, et des bâtiments construits ou en cours de construction depuis 1903.

Voici la liste des immeubles qui lui appartenaient à ce moment :

Laboratoires maritimes de Roscoff et de Banyuls, fondations de M. de Lacaze-Outchiers ; de Wimereux, fondation de M. Giard ; laboratoire de biologie végétale de Fontainebleau ; bâtiments construits pour le P. C. N. ; observatoire de Nice, donation de M. Bischoffsheim ; laboratoire d'expériences sur les grands animaux.

Voici ce qui a été fait, ou qui est en train de se faire, depuis cette date.

1° Institut Aérotechnique, donation de M. Deutsch, de la Meurthe.

2° Institut de chimie; terrain acheté et construction faite à frais communs par l'État et la ville de Paris, au prix de 3 millions. L'Université s'est rendue acquéreur du reste de l'îlot pour la somme de 1 843 952 francs, dont il faut déduire d'abord une subvention de l'État de 750 000 francs, plus une somme de 150 000, qui sera acquittée en 30 annuités. Pour les aménagements intérieurs, non prévus au devis primitif, l'Université a voté un crédit total de 859 198 fr. 79.

3° L'Institut du radium, à frais communs avec l'Institut Pasteur. Celui-ci a versé 400 000 francs; l'Université a donné 180 000 francs, plus le terrain.

4° L'Institut de géographie. Frais de construction couverts par une subvention d'un million, fournie par la marquise Arconati Visconti.

5° Installation du laboratoire de mécanique appliquée, boulevard Raspail, moyennant un emprunt de 102 387 fr. 76.

6° Le laboratoire d'évolution des êtres organisés sera installé dans une partie des terrains du boulevard Raspail moyennant un crédit de 350 000 francs, prévu à cet effet.

Pour en finir avec ce qui est pure statistique d'ordre financier, je citerai deux chiffres qui paraissent éloquents dans leur simplicité.

	En 1902.	En 1914.
Fortune de l'Université de Paris. Rente 3 p. 100.	4 485 fr.	51 132 fr.

Soit une augmentation de rente de 46 647 francs.

Dans un article qu'il a donné à *La Revue de Paris* (1er mars 1913) Liard a voulu payer la dette de reconnaissance que l'Université de Paris a contractée envers ses bienfaiteurs; peut-être espérait-il aussi, en citant leurs noms, provoquer de nouvelles libéralités. Il rappelle au commencement de cet article l'opposition établie jadis par Guizot entre les services publics d'ordre purement matériel, comme la perception des impôts, auxquels suffit la puissance du mécanisme, et les services moraux, comme l'ins-

truction publique, auxquels il faut à la fois plus de fixité et de liberté, en un mot plus de vie. D'où peuvent leur venir cette permanence et cette indépendance qui leur sont nécessaires? D'une seule chose, de la propriété, de la fortune. Cette idée maîtresse, depuis qu'il avait été appelé à diriger l'enseignement supérieur, Liard ne l'avait jamais perdue de vue : il avait résolu de constituer aux Universités un patrimoine, et de leur donner les moyens de l'accroître; il n'est donc pas étonnant que les dernières lignes qu'il ait écrites se rapportent encore à ce sujet, et qu'il ait tenu, en signalant l'essor qu'avaient prises depuis une vingtaine d'années les libéralités faites aux Universités, à attirer l'attention sur l'importance qu'elles pourraient avoir dans l'avenir.

Non pas qu'il se berce d'illusions, et qu'il croie qu'on doive s'attendre, comme il le dit, « à des chiffres d'Amérique ». En France l'enseignement supérieur est un service d'État; c'est donc l'État qui doit subvenir pour la plus grosse part à ses besoins. De fait, c'est avec les deniers de l'État d'abord, puis avec ses propres ressources, enfin grâce aux généreuses subventions de la ville de Paris, que l'Université de Paris a pu entreprendre les constructions qui lui étaient nécessaires, et gager les emprunts dont elle ne pouvait se passer. Mais, ces réserves faites, elle serait bien ingrate de ne pas reconnaître tout ce qu'elle doit à des générosités privées. Nous nous contentons de rappeler les principales : la donation de M. Bischoffsheim, qui a permis de construire, d'aménager, d'outiller l'observatoire de Nice, et le legs qu'il y a ajouté pour les frais d'entretien, représentent près de 6 millions; la chaire d'aviation créée par M. Basil Zaharoff et l'Institut Aérotechnique de M. Deutsch, de la Meurthe, à eux deux près de 1 500 000 francs; la marquise Arconati Visconti a donné une subvention d'un million pour la création de l'Institut de géographie; le legs Loutreuil pour le développement des laboratoires scientifiques des Universités françaises ne se monte pas à moins de 2 millions et demi : ce sont des libéralités magnifiques, et dont personne, il y a trente ans, n'aurait admis, je ne dis pas la vraisemblance mais la possibilité. Dans un autre ordre d'idées, la création des bourses de voyage autour du monde fondées par M. Albert Kahn, et la

subvention de 30 000 francs par an fournie par lui pour établir un échange permanent de savants et de professeurs entre l'Université de Paris et les Universités étrangères, ne sont pas moins dignes d'être signalées, et ne pouvaient pas davantage être prévues. On comprend qu'à la fin de son article, Liard, enhardi par tant d'expériences que contre toute attente il avait vues réussir sous ses yeux, n'ait pas craint de faire appel à quelque donateur généreux pour doter l'Université de Paris de l'Institut d'histoire de l'art qui lui fait défaut. Depuis qu'il a lancé cet appel, quoique les circonstances aient été singulièrement défavorables, il semble, à en juger par certains indices, qu'on s'achemine peu à peu vers la réalisation du dernier vœu qu'il ait exprimé.

Cette confiance grandissante qu'il témoignait en l'avenir était justifiée par le succès de son administration, tout ensemble hardie à concevoir des projets à longue échéance, et prudente autant qu'ingénieuse à trouver les moyens de les faire aboutir. De 1902 à 1914, comme le prouvent les statistiques que j'ai citées, la prospérité de l'Université de Paris, son activité dans les différentes branches d'études, le nombre de ses étudiants, son prestige à l'étranger, n'ont cessé de s'accroître. Liard avait le droit de penser que cette prospérité était deux fois son œuvre, puisque c'était la loi de 1896, conquise par de longues années d'efforts, qui avait permis à l'Université de Paris de prendre cet essor, et que d'autre part, nommé vice-recteur presque au commencement de l'ère nouvelle, on pouvait lui attribuer une large part dans les progrès qui se succédaient d'année en année.

La destinée, en lui refusant de terminer en paix sa carrière, lui a fourni une dernière occasion de servir encore son pays avec éclat. C'en était fait désormais des beaux plans d'avenir; la France était en danger; il ne fallait songer qu'au présent. Liard assuma sans hésiter, avec la charge la plus glorieuse, les responsabilités les plus lourdes. Nommé secrétaire général de l'Instruction publique lorsque le Cabinet et les Chambres quittèrent Paris pour Bordeaux, il exerça pendant quelques semaines les pouvoirs d'un véritable ministre. Dans les jours sombres qui précédèrent la bataille de la Marne, ayant envisagé les périls en face, il remit son testament à des mains amies, et, prêt à tout, y compris la mort, pour se préserver d'une défaillance, il se mit à

assurer son double service, celui de la rue de Grenelle et celui de la Sorbonne, avec une activité et une sorte d'allégresse bien faites pour soutenir le courage et le zèle de ses collaborateurs. « Jamais, m'écrit l'un deux, il ne s'est tant dépensé, et avec plus de sérénité, que durant cette courte période où il remplaça le ministre. Et c'est grâce à son énergie et à sa ténacité que, malgré de puissantes oppositions, la rentrée d'octobre 1914 se fit dans les lycées avec une régularité, une précision remarquables. Tous les proviseurs avaient été convoqués à la Sorbonne, et il leur avait donné les instructions et les encouragements nécessaires. Aucune objection ne l'arrêtait; il trouvait à toutes les difficultés qu'il était possible de craindre la solution la plus rapide et la meilleure. Ils emportèrent, je le sais, de cette réunion une impression de réconfort, de calme et de sécurité.

Redevenu vice-recteur après avoir été vice-ministre, il tint à remplir toutes les obligations de sa charge avec plus de conscience que jamais. Celles que lui imposaient les établissements d'enseignement secondaire, désorganisés par la mobilisation, souvent privés de leurs locaux, étaient particulièrement absorbantes : les difficultés avec lesquelles on croyait en avoir fini la veille renaissaient le lendemain; il fallait montrer à la fois de la résolution et de la patience, savoir tourner les obstacles qu'on ne pouvait attaquer de front. Dans l'enseignement supérieur il fallait veiller à ce qu'en attendant des jours plus calmes l'avenir ne fût pas compromis, et à ce que tout fût prêt pour qu'à la paix la tâche interrompue pût être reprise. Au travail, auquel l'obligeait dans ces deux ordres d'enseignement la haute idée qu'il se faisait de son devoir professionnel, Liard ajoutait d'autres occupations qui ne lui paraissaient pas moins obligatoires, puisqu'elles étaient pour lui une manière de payer encore sa dette à la patrie. Je pense surtout, en écrivant ceci, à l'intérêt passionné que lui inspirait l'œuvre des *Pupilles de l'école*. Une des rares joies de ses deux dernières années, il la ressentit en apprenant qu'on lui en avait décerné la présidence.

Pendant les deux premières années de la guerre la santé de Liard lui avait permis de supporter sans fléchir le poids des fatigues et des soucis. Mais en revenant de vacances, en octobre 1916, il sentit qu'elle était irrémédiablement compromise.

Les derniers mois de sa vie furent une lutte entre un esprit resté parfaitement lucide, une âme demeurée intacte, et une constitution usée et défaillante. Pendant près de six mois, d'octobre 1916 à la fin de mars 1917, il s'appliqua, et il réussit, à ne pas laisser soupçonner la gravité de son état. Il assistait aux réunions de la commission de l'enseignement secondaire des jeunes filles, à celles des *Pupilles de l'école*; en mars il vint aux séances du Comité des recteurs et des inspecteurs généraux, où il soutint ses candidats avec sa netteté et sa vigueur coutumières. Quelques jours auparavant il avait tenu à réunir le Conseil de l'Université pour lui annoncer la grande, l'heureuse nouvelle : Mme la marquise Arconati Visconti venait d'instituer l'Université de Paris sa légataire universelle.

Les vacances qu'il prit à la fin de mars, et qu'il alla passer à Cannes, n'améliorèrent pas son état. A la fin d'avril, sur l'ordre des médecins, il dut s'aliter et renoncer à tout travail. Mais il continuait de recevoir plusieurs fois par semaine son collaborateur le plus direct, qui venait le mettre au courant des affaires importantes. Il ne cessait de s'y intéresser, malgré sa faiblesse croissante, et c'est assez peu de temps avant sa mort qu'ayant appris de sa bouche l'heureuse issue d'une grosse affaire d'argent qui concernait l'Université de Paris, il poussa un cri de triomphe, et voulut dicter immédiatement une lettre qui devait porter aux membres du Conseil de l'Université la connaissance de cette bonne nouvelle.

Dans la première quinzaine de juillet, Liard sentant qu'il ne pouvait plus remplir ses fonctions comme il estimait qu'elles devaient être remplies, demanda au ministre de l'Instruction publique, M. Steeg, une entrevue où il sollicita de lui sa mise à la retraite; elle lui fut accordée le 14 juillet, avec effet à partir du 1er octobre. Il ne devait pas aller jusque-là : il mourut le vendredi matin, 21 septembre, et le dimanche 23, par une après-midi radieuse, nous l'accompagnions au cimetière Montparnasse.

Ses funérailles furent à la fois très simples, puisqu'il n'y eut ni honneurs, ni fleurs, ni discours, et très solennelles, puisque le Président de la République, le Président du Conseil et plusieurs ministres, s'étaient fait un devoir d'y assister. Jamais hommage ne fut plus mérité. Celui qui s'en allait ainsi, après

une longue et glorieuse carrière, était vraiment un éminent serviteur du pays. Ayant travaillé pendant des années à une grande œuvre, il avait eu, après bien des traverses, la joie de la voir aboutir, puis d'en diriger l'application avec un succès éclatant. Tous ceux qui suivaient son cercueil avaient le sentiment de ce que la France perdait en lui ; quelques-uns évoquaient silencieusement le cher souvenir de l'ami dont ils ne verraient plus le sourire, dont ils n'entendraient plus la voix.

ANTOINE BENOIST.

Nos Pèlerinages [1].

Nos lieux saints, ce sont les lieux où l'on se bat. Quiconque est admis à les visiter se sent, à mesure qu'il approche, entrer en état de grâce. Entre Compiègne et Noyon les tranchées, depuis longtemps reconquises, font battre le cœur, si rapidement qu'on les aperçoive à travers les glaces du wagon. C'est là qu'ont souffert ceux qui luttent pour la liberté du monde; c'est de là qu'ils se sont élancés vers la victoire; c'est là que beaucoup d'entre eux sont tombés. Ces beaux horizons si calmes, ces villages si délicats de lignes et de couleurs avec leurs vieilles et charmantes églises, ces collines d'un bleu profond qui se profilent au loin sur le gris du matin, ont été les témoins de la mort et de la gloire. Il s'en dégage une exquise pureté d'où naît, comme par miracle, une joie intérieure presque déconcertante : serait-ce déjà la même gaieté confiante que nous révèlent les admirables lettres des combattants, gaieté qui ne va pas sans angoisses, sans récriminations, sans plaintes, mais gaieté foncière où fuse le rire, où éclate l'amour de la vie et de la beauté comme dans cette correspondance enjouée, grave, alerte, spirituelle du lieutenant Marcel Etévé, élève de l'École normale, mort héroïquement dans la Somme le 30 juillet 1916 ?

Heureux ceux qui ont pu entrer ainsi en communion, même éphémère, avec nos défenseurs! S'ils n'ont pas réalisé véritablement la guerre, ils l'ont du moins mieux comprise. Les problèmes, jusque-là abstraits et partant mal posés, se sont tout à coup

1. Plusieurs voyages au front ont été organisés par le ministère de la Guerre pour un certain nombre d'universitaires. C'est un agréable devoir pour la *Revue pédagogique* de remercier de leur parfaite courtoisie et de leurs délicates attentions le Bureau des Informations militaires et les officiers qui ont préparé et dirigé ces missions avec tant de soin, de complaisance et d'affabilité.

objectivés, concrétisés, et les solutions sont apparues dans toute la force irrésistible de l'évidence. A ceux qui ont vu les champs ravagés, les usines systématiquement dévastées, des villes comme Chauny détruites maison par maison avant un recul longuement préparé, n'allez plus parler de paix sans réparations. A ceux qui ont parcouru l'Alsace reconquise, où le sol, les maisons, les hommes témoignent unanimement qu'ils appartiennent à la France, n'allez plus parler d'un plébiscite dont le moins qu'on doive dire, c'est qu'il est pratiquement impossible puisqu'on ne saurait déterminer qui voterait, comment on voterait, à quel moment on voterait. La réalité abat en un instant les constructions chimériques des diplomates et des sociologues de cabinet. Allons vers la réalité.

Puisse le pèlerinage du front être accompli par tous ceux qui ont mission de parler à la jeunesse! Ils en rapporteront un enseignement plus sûr de soi, un accent d'irrésistible persuasion, une confiance plus haute dans l'avenir. Ils auront vu la France agissante et ils seront devenus, eux aussi, un principe d'action plus efficace à l'arrière. Ils auront été le trait d'union entre ceux qui se battent et ceux qui se battront peut-être demain, ceux du moins pour qui luttent les pères, les frères, les époux. Ils auront été les propagateurs nécessaires de la vérité et de la volonté de vaincre par qui les destinées de la France se réaliseront plus pleinement.

I

La Voix des Ruines.

Nous sommes quelques universitaires qui l'avons entendue, le 19 et le 20 janvier derniers, sur les bords de la Somme et de l'Aisne, depuis Ham jusqu'à Reims. Elle montait de la terre ravagée, des vergers détruits, des usines incendiées, des villages anéantis, des murs écroulés ou pantelants, et plus encore peut-être de la solitude émouvante des cités fantômes. Elle n'était ni déchirante, ni poétique, ni effrayante; elle était une sorte de chose silencieuse et implacable que nous n'avions jamais soupçonnée : la revendication muette du Droit, la réalité décisive des faits criant réparation.

Nous avons vu les pommiers couchés à terre, le tronc complètement scié ou suffisamment entamé pour que le poids des branches entraînât la chute; nous avons vu les arbres fruitiers qu'on n'avait pas eu le temps de couper et dont on avait simplement incisé l'écorce de façon à les faire périr. Malgré ces témoignages péremptoires, nous nous sommes demandé si l'ennemi n'avait pas eu l'excuse d'une nécessité stratégique qui l'aurait forcé à entraver au moyen des troncs d'arbres la poursuite de nos troupes et à ne laisser derrière lui qu'un terrain découvert facile à surveiller. Mais en constatant que les vergers bien souvent n'étaient mutilés que d'un seul côté de la route ou de l'enclos, nous avons été obligés de penser que certains chefs allemands s'étaient uniquement attachés à ruiner les paysans de France pour de longues années. D'autre part, les pommiers détruits voisinaient avec des futaies le long desquelles une troupe peut se dissimuler ou chercher un abri; or toujours ces futaies étaient intactes. Qu'en conclure sinon que les auteurs responsables de ces massacres d'un nouveau genre ne s'étaient souciés que d'une chose : frapper à mort la terre elle-même? Mais, en même temps qu'une plainte et une condamnation, s'élevait du sol une espérance : de place en place de petits écriteaux portant cette inscription : *ensemencé par l'armée* apparaissaient au-dessus de terrains que recouvrait jusqu'à l'horizon une verdure légère. C'était déjà la régénération des champs de France.

Çà et là, en pleine campagne, se voyaient des murs, semblables à des fondations arrêtées au ras du sol : c'était tout ce qui restait de villages et de hameaux jadis paisibles et prospères. A peine, sur l'emplacement des habitations, quelques gravats amoncelés. Ces pauvres maisons incendiées n'avaient laissé que la trace indispensable à la constatation du crime. Crime incontestable, puisque l'ennemi, en se retirant rapidement sur des positions fortifiées à l'avance, n'avait pas combattu. Ces demeures qui ne sont plus nous disent encore de quelles violences, de quelles injustices elles ont été les victimes et quelles sanctions exige la dévastation.

Pourtant, dans ces agglomérations qui peut-être ne se reformeront pas aux mêmes lieux et se transporteront en des

points rationnellement choisis, ce n'est déjà plus la désolation sinistre de l'an passé : on éprouve l'illusion consolante d'une demi-résurrection. Des baraquements de fortune y abritent des groupes de soldats qui, dans le plein air des champs, mènent véritablement l'existence claustrale, active et monotone des moines laboureurs de l'Afrique du Nord. Encore les moines ont-ils une abbaye et aperçoivent-ils parfois des familles qui circulent autour d'elle. Ici, sans installation fixe, les soldats vivent entre eux d'une vie inconfortable et hors nature qu'ils subissent comme une fatalité; ni un civil, ni une femme, ni un enfant; à voir ces troupes vaquer aux corvées ordinaires ou attendre dans la monotonie de l'ennui l'heure de la soupe ou celle du courrier, on comprend mieux l'austérité du devoir actuel dont l'héroïsme consiste précisément à ne pas faire montre d'héroïsme, à se soumettre à une discipline rituelle, à accepter une vie rudimentaire et barbare. De même qu'en approchant des lignes le visiteur est frappé de ne rien voir qui puisse exciter sa curiosité ou son émotion, parfois même de n'entendre que quelques coups de canon largement espacés, de même, dans ces cantonnements du front, le soldat semble désorienté par l'absence de cette existence vaguement normale qu'est celle du cantonnement de l'arrière-front, où des familles entières continuent de se mêler à lui.

Si morne qu'elle soit, cette vie des villages rasés et calcinés où de jeunes hommes travaillent et rient, jouent et se querellent, échangent leurs amitiés ou leurs antipathies, sentent s'affirmer leur propre tempérament qui s'affronte au tempérament d'autrui, cette vie qui rappelle la caserne et s'identifie à la guerre, est encore du mouvement, de l'endurance, de la confiance. En d'autres lieux, c'est la mort.

Quand vous descendez la côte d'où s'aperçoivent la cathédrale incendiée et les maisons sans doute à demi ruinées de Saint-Quentin, vous arrivez à Grand-Séraucourt où s'élevait une sucrerie importante. Il en est de cette sucrerie comme de celle de Flavy-le-Martel, comme des établissements de produits chimiques de Chauny, comme de toutes les usines, grandes ou petites, de ces régions : l'imagination se représente difficilement l'entassement, l'enchevêtrement, l'écrasement des pièces de tôle

entrant les unes dans les autres et formant des décombres innommables de plusieurs mètres de hauteur. Plus de métal. Tout ce qui pouvait être utilisé a été emporté en Allemagne. C'est l'orgie de la tôle. Il faudrait la puissance d'un Brangwyn pour rendre cette impression de désolation infinie où seuls peuvent atteindre les effets d'ombre et de lumière de l'eau-forte; la couleur ici serait terne et sale. Et quant à la photographie, jamais je n'ai mieux compris jusqu'à quel point elle est incapable de traduire l'énormité de tels désastres. Tout, dans le cliché le meilleur, s'atténue, se rapetisse, se neutralise, prend comme un air de convention. La réalité, en accusant les détails, en les replaçant dans l'ensemble, en permettant de jeter un regard circulaire, de comparer, de s'imprégner de l'ambiance et de l'atmosphère, suscite une impression d'une tout autre nature. La photographie, c'est la vérité déformée; la réalité, c'est l'objet lui-même pénétrant au tréfond de l'âme. Et voilà pourquoi la vision directe de Grand-Séraucourt agit plus fortement sur l'esprit, emporte de façon plus irrésistible la conviction, démontre de façon plus nette l'impérieuse nécessité des réparations, que la plus habile présentation du photographe le plus expert. Le cliché est sans voix; la ruine est éloquente, d'autant plus éloquente qu'elle est plus silencieuse.

Mais celui qui vraiment veut une fois écouter le grand silence de la mort, c'est à Chauny qu'il faut qu'il aille. Chauny fut une ville, une vraie petite ville française, commerçante, industrielle, riche et heureuse. Sans doute n'était-elle point très belle; mais elle croissait, cherchait son développement dans le sens moderne qui n'est point encore hélas! qui sera certainement bientôt le sens esthétique. Chauny avait devant elle la perspective d'un avenir laborieux et fructueux.

Chauny aujourd'hui est une suite de rues et de places le long desquelles on a entassé et aligné les décombres. Des pans de murs subsistent qui semblent se chercher ou se fuir, qui attendent l'heure d'accroître, à l'intérieur de ce qui fut des maisons, l'amas des débris entassés. Plus un meuble, même brisé : l'incendie a tout détruit après que l'ennemi eut pillé largement. Une glace accrochée au mur qui menace ruine, un lit comme en suspens dans le vide sont encore des rappels pitto-

resques et lugubres de l'existence heureuse d'autrefois. A Chauny, plus rien que des voies déblayées s'allongeant entre des pierres empilées et des maisons éventrées par les explosifs déposés à l'intérieur. Vue de la place de l'Hôtel-de-Ville, l'abside de l'église semble avoir été quelque peu épargnée. En approchant, on voit la voûte de la nef effondrée ; il faut escalader les décombres pour apercevoir le chœur ravagé et les chapelles saccagées, quoique dans l'une d'elles la statue du Sacré-Cœur soit restée aussi intacte que le buste de la République dans une salle du premier étage de la mairie.

Nulle part la dévastation n'a laissé de traces plus probantes, de celles qui imposent plus précisément à l'esprit l'idée de dommages à réparer. C'est par luxe guerrier ou par crainte de la concurrence que Chauny a été ainsi détruite dans un repli stratégique sans combat : le luxe se paie et le calcul malhonnête se retourne contre le rival déloyal et barbare. Tout spontanément, en présence de ces destructions voulues, on écarte du crime l'élément dramatique, si impressionnant, si monstrueux qu'il soit, pour ne voir que l'intention de ruiner toute une région et les mesures à prendre afin de rétablir la prospérité du temps de paix.

D'autres cités outragées, Soissons par exemple, évoquent surtout la grande pitié. Cette ville charmante où chantait si gaiement aux églises et aux maisons la fine pierre de France, cette ville calme, toute baignée encore de passé, cette ville qui se savait belle et restait familière et bourgeoise, est une mutilée, une amputée de la guerre, semblable non au soldat blessé dans l'action, mais à ces femmes que les obus sont venus atteindre à la fenêtre de la chambre où elles causaient, où elles lisaient, où elles se tenaient avec leurs enfants. L'inoffensive et courageuse Soissons, d'où la vie n'a jamais disparu, où les maisons continuent à s'entr'ouvrir et les magasins à s'ouvrir tout grands, a subi les fusillades, les bombardements, les torpillages aériens, sans préjudice des gaz asphyxiants et des obus incendiaires. Et de voir de ses yeux l'inutilité de ces horreurs dans un si paisible milieu, on comprend mieux la barbarie systématique, organisée et savante de l'ennemi, en même temps qu'on sent, plus impérieuse, monter du fond de soi la réprobation. Ce qu'on n'avait pas

encore voulu croire, on le croit enfin : en contemplant les grandioses blessures de la cathédrale qui, tout entière atteinte, proteste par chaque plaie, en déplorant le désastre de l'ancienne petite église romane Saint-Pierre, si élégante de lignes et de décor, en constatant que tous les monuments du moyen âge ont été particulièrement atteints, on arrive à l'absolue conviction que le hasard n'a pas seul amené les coups les plus redoutables sur les œuvres les plus hautes ou les plus délicates. Tout notre glorieux passé d'art a été visé, soit pour l'abominable volupté de détruire de la beauté, soit pour nous arracher nos titres de noblesse dans l'histoire du monde civilisé. Quiconque a vu Soissons ne me contredira pas.

Ne me contredira pas non plus quiconque a parcouru Reims depuis peu, quoique le crime de Reims plus célèbre, plus universellement détesté, ne soit encore que partiellement et imparfaitement connu. Il ne faut pas craindre de tout dire. Ne parlons pas de la cathédrale sept fois séculaire où semblait rayonner encore, dans la dentelle des galbes, dans le sourire des anges, dans les feuillages des chapiteaux, toute la grâce et la joie du sacre. Que ce chef-d'œuvre d'architecture et de sculpture française ait été délibérément incendié, qu'il ait reçu des milliers d'obus énormes et à lui destinés, qu'il n'ait été protégé que par ses contre-forts et la ceinture à peine visible de l'énorme muraille qui soutenait la charpente, c'est ce que l'ennemi lui-même reconnaît avec complaisance. Que les tours par contre aient abrité de l'artillerie, alors que des canons modernes n'y sauraient monter, que des mitrailleuses y aient jamais été dissimulées alors que depuis de longs mois les Allemands sont hors de portée, c'est ce que personne ne se résignera jamais à croire. Et on ne peut douter qu'en détruisant la cathédrale, c'est le génie français qu'ils voulaient insulter, martyriser, écraser, au profit de leur génie à eux que le monde ne se décide pas à aimer.

Mais on ignore trop encore que toute la ville — une ville d'art, de commerce et d'industrie, une ville sans défenses ni fortifications — a été soumise depuis des mois et des mois à un pilonnage régulier qui l'a, petit à petit, massacrée. Pas de jour où elle ne reçoive son compte d'obus comme l'honnête homme son pain quotidien. Ce que l'ennemi veut, c'est l'émietter

et la vider. Ses 120 000 habitants, il ne peut les écraser en bloc; il essaie donc de les frapper l'un après l'autre, au hasard, qui dans la rue, qui dans sa maison, qui au travail, qui au repos, et il est parvenu à faire de cette cité autrefois si active et si vivante un immense décor de ruines encore dressées, comme la cathédrale elle-même, dans un geste solennel et anxieux. Reims est un grand sépulcre branlant où par les lézardes béantes des maisons continue à s'engouffrer la mort. Le silence, l'immobilité, le désert, voilà Reims.

Et pourtant l'ennemi a manqué son but. Il a frappé Reims dans ses monuments et dans ses demeures riches ou pauvres; mais la Reims véritable est dans ses caves non moins que dans ses maisons, et les caves sont inviolées. Reims enferme dans ses souterrains sa richesse et sa vie; ce n'est pas seulement un abri aux familles, des écoles aux enfants qu'ont fournis les caves de Reims; mais les vendanges y sont entrées, le travail du temps de paix s'y est exécuté sans fièvre, les bouteilles s'y sont emplies du même vin généreux, et chaque année a vu s'accroître le riche trésor de joie humaine qui, sous les rafales du canon, s'accumule dans l'attente des jours meilleurs. Les pays autres que l'Europe centrale y ont puisé largement, et à quelque mètres des lignes allemandes Reims s'est enrichie. De la surface la vie est descendue dans les entrailles de la terre, protestant contre la violence, contre l'iniquité, appelant l'heure des réparations et témoignant par sa persistance dans l'effort que le triomphe appartient à celui qui le sait mériter. Entre la Reims supérieure et la Reims d'en bas le contraste est saisissant et rassurant; mais il n'en souligne que mieux les ravages volontairement exercés et n'en démontre que plus rigoureusement la nécessité des compensations.

Partout où il a passé, l'ennemi a pu sous des ruines creuser encore d'autres ruines comme pour ensevelir tout ce qui respirait et vivait; mais de ces ruines il n'y en a pas une qui ne l'accuse, qui n'affirme notre droit et ne témoigne contre lui.

II

L'Alsace renaissante.

Le voyage d'Alsace est vraiment celui de la joie et de l'espoir. Malgré les souffrances passées, malgré les deuils récents, malgré les drames actuels si poignants, malgré les lignes ennemies toutes proches, malgré tant de familles tragiquement séparées, l'accueil de l'Alsace est riant et doux comme celui d'un ami longtemps éloigné et enfin retrouvé. Sans doute, au moment où l'on passe l'ancienne frontière, on sent du fond de soi monter l'émotion qui prend à la gorge. Mais on est enveloppé d'une telle paix de la montagne, d'une telle grâce de la vallée, d'une telle gaieté des villages pittoresques, les contours et les lignes se fondent dans une telle harmonie tranquille qu'on se laisse aller à la naïve admiration devant tant de beauté imprévue. On a, de Paris à Chaumont, parcouru des plaines monotones d'où se sont ensuite élevées peu à peu des collines, jolies presque de discrétion et de réserve; puis des masses se sont précisées, mais des masses élégantes; enfin des paysages de montagnes sont apparus jusqu'à ce qu'en pleines Vosges le caractère du pays se soit révélé dans tout son particularisme alsacien.

Je ne sais si la philosophie, la phonétique et quelques autres sciences non moins abstraites apportent aux docteurs allemands des arguments redoutables en faveur de la thèse qu'on connaît et qui les a conduits à traiter en esclave une Alsace soi-disant germanique; mais je sais bien qu'en apercevant, à travers les routes boisées, les massifs dénudés aux pentes rouges desquelles le soleil de février faisait resplendir le roux des feuilles mortes, je songeais à certains coins d'Auvergne, à certains paysages d'Ariège également grandioses, charmants et délicats. La terre d'Alsace est incontestablement terre de France par la vertu de l'art qui distribua une beauté homogène du Rhin aux Pyrénées et des Alpes à la Manche. Il y a des aspects qui ne trompent pas : la France est un tout dont l'Alsace est une part. J'en appelle à ceux qui de Mayence à Cologne ont remonté le Rhin :

ils témoigneront que le paysage, au reste admirable, ne s'apparente pas à nos sites français alors que le passage de la Champagne ou de la Franche-Comté en Alsace s'opère d'une façon insensible.

Mais pour être française de contours et d'aspect, l'Alsace n'en reste pas moins profondément alsacienne. Hansi nous a maintes fois montré ses maisons à auvent ou à encorbellement, à colombages apparents, à toits de tuile envahissants dont les pans s'interrompent avec une sorte de lourdeur pittoresque et amusante; il nous a dessiné ces cheminées fines, élégantes, comme dentelées, qui semblent tout naturellement appeler la silhouette d'une cigogne familière. Le clocher aigu de l'église s'élève, comme à Sewen, près de la vieille fontaine sculptée où l'eau chante tout le jour en tombant de ses quatre gargouilles dans le bassin usé par l'âge. Les maisons tantôt accolées comme de vieilles amies, tantôt séparées pour être plus à l'aise et plus indépendantes, se groupent autour de la place, dans le cadre admirable des montagnes où persiste par plaques la dernière neige de l'hiver.

Douces maisons, tenaces maisons, qui ne consentent pas à changer d'aspect en dépit de l'exemple venu de haut dans les constructions officielles. Vieilles maisons d'apparence, maisons souvent neuves qui n'ont pas consenti à abandonner les modes alsaciennes, parce que ces modes étaient celles qui se portaient du temps où l'Alsace était France. On proteste comme on peut, et l'Alsace a protesté jusque dans ses costumes traditionnels, jusque dans le profil de ses constructions. Qui sait si la beauté du sentiment n'a pas sauvé du même coup la beauté des choses, et si une Alsace moins protestataire n'eût pas été une Alsace plus banale, une Alsace enlaidie comme tant de villages prétentieux qui se sont guindés vers l'élégance?

Il faut avoir vu les pittoresques constructions de Thann ou de Massevaux pour comprendre vraiment ce qu'est la beauté récalcitrante de la vieille France. Les usines elles-mêmes, avec leurs cheminées carrées et basses, ne déparent pas le paysage; elles conservent un air modeste de grandes maisons vieillotes qui s'apparentent à la terre ancestrale : comme les générations nouvelles qui ont réussi à vivre confortablement dans la demeure

des aïeux, un outillage moderne s'est accommodé des bâtisses vétustes, et les vallées de la Doller ou de la Thur semblent telles qu'elles ont dû toujours être depuis qu'il y a des hommes et qui œuvrent.

Dans ces villages passent, au milieu des femmes et des enfants, les soldats qui montent aux tranchées. Femmes, enfants et soldats plaisantent joyeusement, malgré le son du canon tout proche et en dépit des bombardements fréquents. En Alsace le soldat est chez lui parce que l'Alsace veut qu'il se sente chez lui. La brave femme, chez qui on m'envoie vers sept heures du soir avec un billet de logement, lève les bras au ciel et me reçoit fraîchement : c'est que dans la chambre tardivement réquisitionnée elle donne asile à trois soldats dont l'un est souffrant. Sa mauvaise humeur me charme parce qu'elle part d'un sentiment de tendresse pour ses hôtes ordinaires. L'hôte de passage est un usurpateur. Puis elle trouve le moyen de caser tout son monde, et sa joie se manifeste dès lors par des attentions délicates : jamais je n'ai mangé de meilleures tartines, ni bu de meilleur café au lait que chez cette Alsacienne qui nous accueillit d'abord sans sourire, mon compagnon de voyage et moi, parce que nous prenions la place de soldats français. J'imagine que plus d'un mariage s'est préparé entre Françaises d'Alsace et Français de toutes provinces dans ce cadre charmant des montagnes où l'eau glisse en chantant parmi les verdures.

L'Alsace renaissante, on la perçoit directement dans cette sympathie instinctive pour l'effort de la France à se faire aimer, à apporter avec elle la richesse, la liberté, la joie. L'armée en effet ne néglige rien de ce qui peut rendre le travail plus fécond et les communications plus actives. Par une route de ravitaillement qui sera bientôt une route de tourisme admirable, nous passons d'une vallée à l'autre dans l'émerveillement des ravins qui se dressent sous les pieds, des sapins qui s'étagent aux escarpements de la colline, des montagnes qui en face de nous étendent leurs pentes d'un bleu sombre, velouté, profond et fluide, ou bien vibrent doucement au soleil dans leur robe de bruyères et de genêts où jouent les rouges, les violets, les gris et les ors. Le long des rivières se poursuit, dans les usines, un travail intense et silencieux. Comment cette terre

où nous apportons l'activité, alors que l'Allemagne lui refusait les débouchés, ne resterait-elle pas une terre française?

Au reste, pas un de ceux qui l'habitent ne désire le retour à l'ancien esclavage. J'ai la curiosité de demander à des écoliers quels changements ils ont observés dans les classes depuis que des maîtres français y enseignent. L'un me répond : « Nous nous sentons plus aimés. — Les instituteurs allemands ne vous aimaient-ils pas? — Pas de la même façon; nous parlons plus librement à ceux que nous avons maintenant. » Un autre ajoute : « Et puis, on nous explique nos leçons. Autrefois nous apprenions la grammaire par cœur sans la comprendre : aujourd'hui nous comprenons. » Sont-ils sincères? L'effort qu'ils font pour préciser leurs impressions m'en est garant. Et, s'ils ne l'étaient pas, avouez qu'ils auraient indiqué du premier coup, ces psychologues de quinze ans, la différence essentielle entre l'éducation allemande et l'éducation française : l'une, froide, sévère et dogmatique, l'autre vivante, affectueuse et libre. Ce qu'ils ne disent pas par une pudeur facile à comprendre, mais ce que m'affirme leur inspecteur avec les précisions voulues, c'est que la délation encouragée par les maîtres allemands a disparu rapidement et qu'ils éprouvèrent une stupéfaction et un soulagement, lorsque les instituteurs français repoussèrent sans indulgence les élèves trop pressés d'accuser leurs camarades.

Pas d'enthousiasme exubérant dans cette population intimement satisfaite, mais un contentement intérieur qui se traduit par un sourire jovial et confiant. Dans telle localité où les bombes allemandes ont fait des victimes parmi les femmes et les enfants, où le lendemain pourrait sembler encore gros d'inconnu, la vie suit son cours normal, les enfants jouent et chantent. Ils chantent même très bien, et quelque jour Paris les entendra. Quelle émotion (qu'il faut pourtant contenir) quand ces voix ingénues font entendre ces vers qui, il y a quatre ans, nous paraissaient de la rhétorique :

> Ils viennent jusque dans nos bras
> Égorger nos fils et nos compagnes.

Je conseille aux blasés d'aller écouter chanter la *Marseillaise* dans les écoles d'Alsace. Dans une des classes où je la réclame,

le maître dit : « Mes enfants, nous allons la chanter avec respect, pieusement ». Et les petites voix claires entonnent gravement la strophe héroïque. Ce que Rouget de Lisle y avait mis de sincérité émue, je l'y retrouve : les lieux, les circonstances sont les mêmes. La *Marseillaise*, en Alsace plus qu'ailleurs, est une prière de guerre.

J'écoute parler les écoliers, je feuillette leurs cahiers : eux qui, en 1914, ne savaient pas le français, l'écrivent avec une correction qui m'étonne. Les tout petits me disent sans hésiter le nom des jolis animaux, dessinés par une jeune Française, exécutés par les mutilés de Clermont-Ferrand, que nous leur apportons de Paris. Oui, l'effort des instituteurs et des institutrices a été admirable, et nous les en louons de tout cœur ; mais, sans la volonté des enfants pressés d'apprendre le français pour se sentir plus Français encore, sans l'instinct de la race qui facilite l'acquisition du langage, de tels progrès n'eussent pas été possibles. Le sérieux, la conscience, l'opiniâtreté des élèves ont opéré le miracle que n'osaient espérer les maîtres. Et c'est en toute sincérité qu'après avoir écouté la dernière composition française écrite par une normalienne (car il y a déjà une petite École normale en Alsace) je dis à cette jeune fille : « S'il fallait une preuve de plus que les Alsaciens sont de race française, je la trouverais dans votre travail : car on n'a ce tour d'esprit et on ne parle ainsi notre langue que quand on est né Français. »

Je comprends maintenant de façon à la fois intuitive et critique, par le cœur et par la raison, pourquoi les populations que je vois ne veulent ni ne doivent être consultées sur la nationalité qui demain sera la leur. Françaises elles sont, Françaises il faut qu'elles restent. Les faire voter ? Ferait-on voter les Picards, les Provençaux ou les Normands pour savoir s'ils sont Français, même dans le cas où la Picardie, la Provence, la Normandie seraient envahies pendant quarante-huit ans ? Et quels seraient les électeurs ? Ceux que nous voyons ? Inutile ! Ceux que nous ne voyons pas ? Il faudrait aller les chercher bien loin et les ramener comment ? Avec une armée allemande ? Et les faire voter quand ? Après le traité de paix ? Non, évidemment. Avant ? Mais comment ? Qui dresserait les listes électorales ? Qui assurerait la liberté du vote ? De Paris ou de Berlin, on peut imaginer

des systèmes, des compromis. Quand on est sur place, on voit nettement que ni la justice ne s'en accommode, ni la réalité ne s'y prête. Seule la victoire décidera.

Attendons son verdict avec la même confiance, avec la même ferveur que l'Alsace. Au moment où nous quittions la dernière des écoles primaires supérieures que nous avons visitées, je demandai aux élèves : « Que faudra-t-il dire de votre part au ministre de l'Instruction publique qui nous a envoyés vous porter sa sympathie et ses vœux ? » La question était imprévue : il y eut un silence. Puis un des plus grands, sur qui s'étaient attachés mes regards, répondit à mi-voix, comme se parlant à lui-même ou pensant tout haut : « Vive la France ! »

Et je fus très ému.

C'est ce même cri comme en dedans, ce même cri de satisfaction discrète et d'espérance voilée, ce même cri d'indestructible amour que j'ai entendu monter sans cesse de la terre d'Alsace pendant les quelques jours que je l'ai parcourue.

Et à mon tour je le sens nettement : On changerait plutôt le cœur de place que de changer la vieille Alsace.

André Fontaine.

Les Écoliers et la production agricole.

Dans une circulaire du 6 janvier 1917, invitant les écoliers à former des équipes agricoles, le ministre de l'Instruction publique demandait deux rapports aux administrations départementales. Les résultats de la première enquête ont été résumés dans un article que la *Revue pédagogique* a publié au mois de juin 1917. On trouvera ici les résultats de la seconde, résumés et complétés, pour les chiffres, à l'aide des renseignements statistiques parvenus au *Service de la main-d'œuvre scolaire* du ministère de l'Agriculture.

On avait calculé que 1 500 hectares environ seraient cultivés par les élèves de l'enseignement public. Ce total n'a pas été atteint. Voici d'ailleurs le tableau communiqué par le *Service de la main-d'œuvre scolaire* et que nous croyons devoir intégralement reproduire.

« 1 200 hectares ont été cultivés dans 12 000 communes par 90 000 jeunes filles et 125 000 jeunes gens.

État des récoltes ou produits obtenus :

Pommes de terre	8 000 000 kilogrammes.
Choux	1 000 000 choux.
Poireaux	1 250 000 poireaux.
Carottes et navets	200 000 kilogrammes.
Haricots, pois, fèves et divers	800 000 kilogrammes.
Cochons	300
Lapins	53 000
Volailles	15 000

(D'une valeur totale de 4 772 000 francs.)

« Le ramassage des marrons d'Inde a fourni 2 400 tonnes qui ont économisé au ravitaillement 1 800 tonnes environ de riz, maïs ou autres amylacées. (Valeur estimée : 750 000 francs.)

« Le mouvement économique produit par la main-d'œuvre scolaire est de 5 472 000 francs. »

Ces chiffres appellent quelques réserves, mais, hâtons-nous de le dire, ils sont plutôt au-dessous de la réalité. Pour des circonscriptions entières, les renseignements sont d'une imprécision telle qu'ils n'ont pu être utilisés. Ici il est question seulement du prix; là on parle de kilogrammes, ailleurs de litres, ailleurs de pieds, ailleurs de sacs. Ici on donne le produit brut, là, le produit net. Parfois, on n'indique ni la quantité, ni le prix, soit que les produits aient été consommés à mesure, soit que les dépenses n'aient pas couvert les frais, soit que la vente ne soit pas encore achevée. En ce qui concerne la valeur de la récolte, elle est calculée d'après des taux très différents. Pour obvier à cet inconvénient, le *Service de la main-d'œuvre scolaire* a négligé les indications de prix qui lui étaient transmises et établi la valeur des récoltes d'après un taux unitaire : pommes de terre, 0 fr. 35 le kilogramme, haricots, 1 fr. le kilogramme, choux, 0 fr. 50 la pièce, carottes, 0 fr. 30 le kilogramme, œufs, 0 fr. 25 la pièce, porcs, 500 fr., etc. On voit que cette estimation n'est pas exagérée.

Ce qu'on a cultivé? Avant tout la pomme de terre, comme on le constate ci-dessus, puis les haricots et les choux. Les *divers* comprennent les oignons, les salades, les navets, les rutabagas, la betterave, etc. Il faut noter aussi en certains endroits des essais de culture du blé, du maïs. Les lapins ont donné des mécomptes; les succès constatés sans restriction sont exceptionnels. Les porcs sont en nombre insuffisant; les vacances, pendant lesquelles manquent les eaux grasses, ont souvent fait obstacle à cet élevage lucratif. Certaines écoles du Vaucluse, des Bouches-du-Rhône ont élevé des vers à soie. D'autres ont eu des ruches, d'autres ont fait du vin et du cidre, d'autres ont récolté des plantes médicinales, etc. Il y a eu tantôt des essais ingénieux et dont quelques-uns valent la peine d'être repris et développés, tantôt de véritables entreprises dont le succès est très encourageant.

Si nous ne considérons que la production en pommes de terre, nous voyons que l'Allier en a produit 42 230 kilogrammes, l'Aude 47 395, l'Ain, 41 779, l'Aube, 58 019, les Basses-Pyrénées, 60 616,

le Cher, 46 942, la Charente-Inférieure, 48 957, la Charente, 66 357, les Côtes-du-Nord, 77 257, la Côte-d'Or, 128 368, la Creuse, 42 146, la Corrèze, 80 538, la Dordogne, 54 133, les Deux-Sèvres, 47 016, le Finistère, 81 896, la Gironde, 166 101, le Gers, 51 477, la Haute-Savoie, 65 853, la Haute-Saône, 61 868, la Haute-Marne, 51 651, l'Indre-et-Loire, 59 474, l'Ille-et-Vilaine, 44 251, l'Indre, 57 451, le Jura, 46 866, le Loir-et-Cher, 44 088, la Loire, 52 868, le Morbihan, 211 949, la Marne, 122 484, la Manche, 81 953, la Meurthe-et-Moselle, 130 379, la Meuse, 36 204, la Nièvre 46 244, l'Oise, 65 188, le Pas-de-Calais, 54 235, le Puy-de-Dôme, 45 227, la Saône-et-Loire, 61 735, le Var, 78 790, la Seine, 673 711[1], la Seine-Inférieure, 111 475, la Haute-Vienne, 136 638, les Vosges, 77 620.

Notons la haute production dans des départements envahis : la Meurthe-et-Moselle, la Meuse, l'Oise, le Pas-de-Calais, les Vosges, la Marne, et citons ces lignes qui donnent un prix singulier au travail de leurs écoliers. « Il y a eu plus d'une alerte parmi nos jeunes travailleurs, notamment à la Voivre. Trois obus allemands sont tombés à une dizaine de mètres du champ scolaire de Marzelay. A Raves, l'on a dû, en raison des bombardements, renoncer, après la plantation, à employer les enfants au binage et au buttage. Il en a été de même à Saint-Dié. » (Inspecteur d'Académie des Vosges.) Malgré toutes les difficultés, le Nord a produit plus de 17 000 kilogrammes de pommes de terre.

Quelques exemples. — Il n'est pas question de dresser ici un palmarès. Nous voudrions seulement signaler, et, le plus souvent, dans les termes mêmes où on nous les fait connaître, quelques expériences et quelques résultats, exemples d'entreprises bien menées et aboutissant à une production importante, exemples aussi d'efforts plus humbles, mais d'une indéniable portée morale[2].

1. Dans le département de la Seine, 5 540 jeunes gens et 1 431 jeunes filles, dans 62 communes (sur 78) ont cultivé 73 hectares. La valeur de la récolte et de l'élevage atteint 372 400 francs. (Chiffres du Service de la main-d'œuvre scolaire.)

2. Nous aurions voulu citer des noms; les rapports ont signalé un certain nombre d'instituteurs, institutrices, professeurs, directeurs d'établissements dont le dévouement est pour beaucoup dans le succès. Mais tant d'efforts sont demeurés anonymes qu'il eût semblé injuste de citer les uns et pas les autres.

Ce sont, croyons-nous, les Écoles normales qui ont donné les meilleurs résultats.

L'École normale d'instituteurs de *Rouen* a cultivé, de concert avec le lycée, un terrain de 2 hectares concédé par l'Asile d'aliénés. On y a travaillé par équipes, trois après-midi par semaine. L'asile a fourni les semences et les engrais. La récolte s'est élevée à 28 000 kilogrammes de pommes de terre. L'asile a reçu les trois quarts de la récolte et racheté le reste. — L'École normale d'instituteurs de *Lyon* a cultivé 1 hectare environ et récolté 6 000 kilogrammes de pommes de terre, 1 000 kilogrammes de potirons, autant de betteraves. « On peut évaluer à 2 500 francs la plus-value obtenue cette année. » L'École normale d'instituteurs de *Montbrison* mérite une place à part. Elle a cultivé 4 hectares environ et récolté : 10 000 kilogrammes de pommes de terre, 3 000 kilogrammes de légumes et de fruits, et une quantité de raisin qui, jointe à 200 kilogrammes de vendange du midi, a permis aux élèves de faire 600 litres de vin. Très pratiques, ils ont confectionné 153 kilogrammes de confiture, fait des conserves de tomates et de cornichons, séché 70 kilogrammes de haricots plantés dans les vignes, distillé 15 litres d'eau-de-vie de marc, « qui ne sont pas destinés à la consommation », se hâte d'ajouter le directeur; ils ont récolté des betteraves fourragères, de l'avoine et du sarrazin, élevé 5 porcs et une vingtaine de lapins, le tout évalué très modestement à 6 500 francs. En outre, ils ont apporté leur concours à l'œuvre des potagers militaires. « Cette œuvre nous a fourni les semences; l'École a donné le terrain et la main-d'œuvre : nous avons pu livrer ainsi aux cantonnements, aux dépôts et aux hôpitaux de la région environ 50 000 plants. » Remarquons que les travaux ont été exécutés par une moyenne de 40 élèves employant, outre les heures ordinaires consacrées aux travaux agricoles, l'après-midi du samedi, quelques jeudis et quelques matinées du dimanche. « On n'a empiété sur les heures de classe ou d'étude que pour quelques séances de plantation de pommes de terre et surtout pour la récolte qui ne pouvait plus attendre. » Voilà une intelligente entreprise et qui fait honneur aux élèves de l'École normale de *Montbrison* et à ceux qui les ont dirigés.

Les élèves de l'École normale d'instituteurs de *Besançon* ont

cultivé le jardin de l'école, en l'absence du jardinier, mobilisé, et obtenu pour 1 012 francs de légumes; ils ont, en outre, cultivé les terres de l'hospice protestant de Palente, environ 3 hectares; et, à peu près seuls, ils ont obtenu une récolte valant environ 7506 francs : 5 200 kilogrammes de pommes de terre, 400 kilogrammes de haricots, 6 000 de betteraves, 650 de légumes divers, 450 de blé, 300 d'avoine, 35 000 de foin, 20 000 de regain. « Ils ont acquis ainsi, ajoute l'inspecteur d'Académie, quelques notions d'agriculture et d'horticulture pratique. » Les 46 élèves-maîtres de l'École normale d'*Ajaccio* ont cultivé le jardin de l'école et celui du vice-rectorat; avec des moyens réduits ils avaient, au 15 novembre, fait une récolte dont la valeur atteignait 1 800 francs.

Si nous passons aux écoles primaires supérieures, nous voyons celle d'*Amiens* cultiver 117 ares 70 et récolter 11 158 kilogrammes de légumes dont la vente produit 3 308 fr. 60. « Le zèle de nos élèves ne s'est jamais démenti. Pendant les vacances, des équipes de travailleurs volontaires ont effectué les récoltes en temps opportun. Trois d'entre eux ont même eu la délicate attention de cultiver le terrain d'un voisin, mobilisé et devenu veuf au cours de l'été dernier. Ils lui ont donné l'heureuse surprise de retrouver, lors de sa dernière permission, son jardin en parfait état d'entretien. »

« A *Elbeuf*, sous la vigoureuse impulsion du directeur de l'école primaire supérieure de garçons, un comité spécial s'est fondé, auquel tout le monde, lycées, écoles primaires, industriels, commerçants, s'est bientôt intéressé. Des notables Elbeuviens ont prêté un vaste champ de 130 ares; le président de la Société d'Horticulture a prodigué ses conseils; un instituteur belge qui exerce dans une école publique d'Elbeuf a dirigé les travaux avec autant de dévouement que de compétence. La récolte a été de 200 quintaux de pommes de terre; elle a été vendue 4 000 francs.

Les élèves de l'école primaire supérieure de *Beauvais* ont récolté 13 000 kilogrammes de pommes de terre; ceux de l'école primaire supérieure de *Moulins*, 4 500; ceux de l'école primaire supérieure d'*Aix-les-Bains*, 7 385 kilogrammes, ceux de l'école primaire supérieure d'*Aubin* (Aveyron), en ont vendu 1 152, etc.

Passons aux établissements secondaires. A *Rouen*, le lycée et l'école normale se sont associés pour cultiver un terrain qui a produit 250 quintaux de pommes de terre. Le collège d'*Autun* en a récolté 10 000 kilogrammes, celui de *Montargis*, 1 400 kilogrammes.

250 élèves du lycée Ampère à *Lyon*, sur un terrain de 8 000 mètres carrés, ont recueilli 7 555 kilogrammes de légumes et de fruits dont bénéficie un hôpital qui avait fait les frais de semences, fumure et instruments. Le lycée d'*Albi* a récolté 3 745 kilogrammes de légumes divers.

Les jeunes filles ne sont pas demeurées en reste sur les garçons. Le lycée de *Rouen* forme 4 équipes qui plantent, binent, buttent. La récolte effectuée avec le concours de la main-d'œuvre militaire donne 4 000 kilogrammes de pommes de terre et 400 kilogrammes de haricots.

112 élèves du lycée de *Besançon* ont cultivé un terrain de 30 ares et récolté plus de 4 000 kilogrammes de pommes de terre. « L'école primaire supérieure de filles de *Villefranche-de-Rouergue* a transformé, aidée par des journaliers, une vieille vigne abandonnée en champ de pommes de terre (1 200 kilogrammes), de haricots (1 hectolitre) et de maïs. Les élèves-maîtresses de l'école normale ont remplacé le jardinier malade et même défriché un terrain abandonné. AVEYRON. »

Dans les écoles primaires, les exemples à citer sont innombrables. Nous en choisissons quelques-uns, sans être assuré d'ailleurs de l'excellence de notre choix. En fait, l'effort doit être mesuré beaucoup plus d'après les difficultés surmontées que d'après les résultats, si importants soient-ils dans les circonstances actuelles. Pour produire près de 40 000 kilogrammes de pommes de terre dans la MARNE, malgré l'invasion, le voisinage de la ligne de feu, le cantonnement des troupes, les parcs d'artillerie, etc., il a fallu une opiniâtreté très supérieure à celle qui a été déployée dans tel autre département où les jardins scolaires ont abouti à une égale production. Les 14 000 kilogrammes obtenus dans la SAVOIE, où tous les enfants sont occupés aux champs et où une vingtaine d'écoles seulement ont pu organiser des équipes, ont coûté plus de peine qu'une récolte supérieure obtenue dans une autre région. On comprend que

les erreurs d'appréciation soient aisées; nous nous en excusons par avance.

« Malgré l'utilisation par les familles de tous leurs enfants en état de rendre des services à la ferme, la valeur des produits des cultures opérées et des animaux de basse-cour élevés par les plus jeunes dépasse en Ille-et-Vilaine 30 000 francs. » — Le directeur de l'école de *La Ferrière* (Vendée) a cultivé plus d'un hectare de terre et a récolté 20 quintaux de pommes de terre et 7 quintaux de haricots. — Celui de *La Chaize* (Id.), sur 80 ares, récolte 30 quintaux de pommes de terre et 7 de haricots.

Une trentaine d'élèves de l'école de garçons de *Mouy* (Oise) cultivent un terrain de 120 ares et récoltent 1 000 kilogrammes de pommes de terre et 1 200 litres de haricots. L'école de *Coye* (Id.) récolte, sur un terrain de 40 ares environ, 4 000 kilogrammes de pommes de terre. — « A *Thiviers* (Dordogne) où, grâce à l'appui de M. le Colonel du 27e d'artillerie, du Conseil municipal et des notables de la localité, l'énergie du directeur et l'opiniâtre volonté de ses jeunes ouvriers ont produit un revenu brut de 1 300 francs, le champ scolaire reste loué pour cinq ans. » — L'inspecteur d'Académie de la Creuse signale l'école de *Dun le Palleteau* qui récolte 3 490 kilogrammes de pommes de terre et celle de *Saint-Léger-le-Guéretois* qui en récolte 2 740. — « L'école de garçons de *Belmont* (80 élèves, un instituteur et une institutrice) a récolté 1 600 kilogrammes de pommes de terre. Aveyron. » — « Les deux écoles de *Vert* (Landes), commune de 600 habitants, récoltent 900 kilogrammes de pommes de terre, 100 kilogrammes de haricots, 50 kilogrammes de maïs, 350 kilogrammes de tomates, et élèvent 18 lapins. La somme recueillie a été de 364 francs. »

« A *Saint-Jean-d'Hérans* (Isère) 4 hectares ont été cultivés; 377 ares en vue des réquisitions militaires, 23, dont le produit est réservé aux œuvres de guerre. »

A *Puget-Théniers*, « les jardins scolaires, grâce aux patronages de MM. le Sous-Préfet, le Député, le Conseiller général, ont donné des résultats dépassant toute attente. Pour une surface cultivée de 2 000 mètres carrés, on a pu enregistrer, en effet, entre autres produits : 1 800 kilogrammes de pommes de terre,

1 500 de choux, 1 500 de poireaux, 250 de carottes, 700 de haricots, 300 de raves, 50 de courges, 200 de tomates, 150 de fruits, le tout d'une valeur de 2 075 francs. »

« A *Sallènes d'Aude*, en plein vignoble, l'instituteur, un maître d'élite, vainquant tous les obstacles, ensemençant un champ de trois ares, récoltant 450 kilogrammes de pommes de terre, et surtout, ce qui vaut mieux encore, donnant le bon exemple, suivi le lendemain par ses concitoyens qui plantaient à leur tour plus de 5 000 kilogrammes de pommes de terre. »

Puis voici des exemples de travaux dirigés par une institutrice. « Plus touchant encore le spectacle de telle petite école mixte où une vaillante normalienne a pu avec de bien petits bras et peu nombreux défricher, ensemencer et récolter. » AUDE. — 25 élèves de l'école de filles de *Lectoure* récoltent 2 400 kilogrammes de pommes de terre et 152 de haricots.

A *Val-des-Prés* (HAUTES-ALPES), commune de 400 habitants, l'institutrice récolte 700 kilogrammes de pommes de terre. Le bénéfice de 120 francs est consacré à l'œuvre des Pupilles de l'école et à l'œuvre des Filleuls de guerre, et cela dans une circonscription où « la terre arable occupe une étendue si restreinte, que toutes les parcelles sont cultivées, aujourd'hui comme avant la guerre », et où « les grands élèves, garçons et filles, quittent l'école vers le mois d'avril pour se consacrer, avec leurs parents, aux divers travaux de la campagne ».

On comprend que l'Inspecteur d'Académie du FINISTÈRE écrive : « Ces résultats font honneur aux vaillants maîtres et aux vaillantes maîtresses qui n'ont reculé devant aucune peine ni devant aucun sacrifice, parfois même des sacrifices personnels. » Souvent ils ont fait plus que diriger. « En AVEYRON, un nombre considérable d'écoles ne peuvent disposer, dès le 1er avril, d'aucune main-d'œuvre scolaire, les grands élèves ayant quitté l'école pour les champs. En fait, sauf pour les écoles des localités industrielles, ce sont les maîtres et les maîtresses qui ont fait le gros de la besogne. »

Les équipes scolaires. — Une question spécialement intéressante et spécialement délicate est celle des *équipes scolaires*. Nous entendons, par là, des groupes d'écoliers, travaillant non plus au jardin scolaire, au terrain cultivé par l'établissement,

mais se mettant au service d'un fermier ou d'un cultivateur et suppléant à la main-d'œuvre incomplète, dans la mesure où des enfants, et, souvent, des enfants sans expérience, peuvent le faire. Y a-t-il eu de ces équipes? Qu'ont-elles donné? Qu'en peut-on attendre? L'enquête ne fournit pas une réponse précise à ces questions. Nous trouvons seulement quelques indices dont il serait imprudent de tirer des conclusions générales dans un sens ou dans un autre.

On a vu plus haut les élèves de l'école primaire supérieure d'*Amiens* cultiver le champ d'un mobilisé. Cet exemple se reproduit fréquemment. L'instituteur de *La Route* (Seine-et-Marne) « a entrepris, avec l'aide de ses élèves, la culture de tous les jardins des mobilisés qui étaient abandonnés ». Il a procuré ainsi à leurs familles pour 1 745 francs de légumes. — « A *Gérardmer* (école de filles), des équipes de 15 ou 20 élèves, sous la direction d'une maîtresse, sont allées maintes fois aider les fermières, femmes ou veuves de mobilisés; elles ont été partout bien accueillies et ont rendu des services très appréciés. Vosges. »

« A *Crépy-en-Valois*, ces équipes comprenant 24 enfants ont échardonné, du 3 au 29 juin, une étendue de terrain d'environ 30 hectares. D'autre part, une dizaine d'élèves ont participé, du 30 juin au 7 juillet, aux travaux de fanage, sur une superficie approximative de 7 hectares. A *Angy* (Oise) une vingtaine d'élèves de l'école des filles ont échardonné à peu près un hectare de terre. Il n'est pas douteux que les services rendus de ce chef aux cultivateurs par nos élèves ont été appréciés, puisque, à peu près partout, ils ont été spontanément rétribués par les propriétaires. » — « Le lycée Hoche (*Versailles*), outre son entreprise de culture directe, apporte son concours à des particuliers, à l'hôpital n° 22 tenu par les sœurs fransciscaines, au lycée de jeunes filles, aux jardins militaires, œuvre dont il a reçu, en retour, une aide efficace. »

« Les élèves du lycée de *Nantes*, sur les conseils et avec les indications de M. le Directeur des Services agricoles, ont donné leur collaboration en fournissant leur travail, soit en équipes, soit surtout individuellement, pendant les vacances, aux cultivateurs. » — L'école primaire supérieure de *Tours*, faute de jar-

dins, forme des équipes. — Des jeunes gens ont travaillé dans les fermes pendant les vacances (lycée de *Bourges*).

« Pendant les grandes vacances, des élèves-maîtres ont aidé leurs parents et leurs voisins à la moisson et aux autres travaux des champs (École normale d'*Orléans*). Il en est de même pour l'école normale de *Beauvais* dont quelques élèves travaillent, en outre, dans des usines de munitions. A l'école primaire supérieure de *Beauvais*, qui récolte sur son jardin scolaire 13 500 kilogrammes de pommes de terre, « 3 élèves sont allés, du 10 au 31 juillet, participer à la fenaison dans une ferme de Berneuil et 5 autres ont demandé à quitter l'école avant la date fixée pour les vacances, afin d'aider leurs parents dans le même travail. Enfin une trentaine d'élèves ont pris part, durant les grandes vacances, à la moisson et à l'arrachage des pommes de terre, soit chez des parents, soit chez des amis. »

L'inspecteur d'Académie de l'Oise cite un élève de l'école primaire supérieure de *Creil* qui « a mis à profit, depuis près de trois ans, ses jours de congé, jeudis et dimanches, et toutes ses vacances, pour travailler dans une ferme de la localité... tenant la place d'un ouvrier agricole accompli, aussi bien pour le labourage que pour la conduite des diverses machines agricoles et pour tous les autres travaux de la ferme ». — Dans la Savoie, là où l'école ne pouvait avoir de jardin, les petites équipes ont, sous la conduite de l'instituteur, aidé les familles qui manquaient de main-d'œuvre.

Tous les témoignages ne sont pas aussi encourageants. Le collège de *Sancerre* a organisé « des équipes agricoles mises à la disposition des cultivateurs par la voie de la presse locale. Aucune réponse n'a été faite à cette offre de travail. » — « Les équipes agricoles n'ont pas donné les résultats escomptés. Les équipes urbaines ont été dédaignées par les cultivateurs qui éprouvent une méfiance assez justifiée envers ces ouvriers à qui la compétence fait défaut. Dans les communes rurales, les équipes n'ont pu être constituées, chacun travaillant chez ses parents. Ces derniers n'auraient pas toléré que leurs enfants fussent occupés chez les autres, alors que la main-d'œuvre leur fait défaut à eux-mêmes. Cher. » « Les équipes constituées pour aider les cultivateurs aux travaux d'échardonnage, de fenai-

son, etc. n'ont été utilisées que pendant quelques jours en mai, pour échardonner. Les ouvriers agricoles, et surtout les ouvrières, ont vivement récriminé auprès des cultivateurs contre l'emploi de ces équipes, et, devant leurs menaces, les cultivateurs ont renoncé aux services de nos jeunes gens. (Ecole primaire supérieure de *Creil*.) »

En fait, les équipes doivent être constituées avec beaucoup de précaution, là seulement où elles sont nécessaires. Et là où elles sont nécessaires, où elles sont acceptées, il faut les constituer, suivant un mode d'organisation rigoureuse offrant toute garantie au point de vue des conditions d'emploi, de logement, de nourriture, de traitement des enfants; il faut limiter leur utilisation à des travaux proportionnés à leurs forces, pendant le temps strictement indispensable.

Les difficultés. — Nous avons signalé dans un premier article les difficultés auxquelles se heurtait l'emploi de la main-d'œuvre scolaire. Si nous y revenons aujourd'hui, ce n'est pas pour le plaisir ou de récriminer ou d'exalter l'effort accompli, ou d'excuser ceux qui n'ont rien fait, mais parce qu'on y peut trouver des indications utiles pour la campagne de 1918. Tous les obstacles ne sont pas insurmontables. Si les intempéries nous trouvent désarmés, le scepticisme ou l'hostilité peuvent être dissipés ou neutralisés, le transport opportun des semences n'est pas un problème insoluble. Dans la plupart des rapports, on découvre le regret de n'avoir pas produit davantage; nos petits travailleurs et leurs maîtres ont droit qu'on fasse connaître pourquoi leur bonne volonté n'a pas eu tous les résultats qu'ils escomptaient.

A vrai dire, étant données les difficultés rencontrées dès le début et dont les principales étaient la mauvaise qualité des terrains concédés, l'inexpérience fréquente des travailleurs, le travail écrasant des instituteurs, le peu de temps dont disposaient les enfants, pour la plupart occupés chez eux, on n'espérait pas obtenir un rendement normal.

Les faits ont justifié ces sages prévisions. Parfois il a fallu renoncer à cultiver le terrain ou n'en cultiver qu'une partie. Parfois, comme le constate l'inspecteur d'Académie des Alpes-Maritimes, la bonne volonté n'a pas suppléé à l'inexpérience.

Parfois l'hostilité des familles ou des municipalités, constatée au début, a persisté.

« Dans le département des Deux-Sèvres, région essentiellement agricole, la fréquentation scolaire est mauvaise ; la rentrée se fait très tardivement, et, d'autre part, on a tendance à déserter les écoles après Pâques. Il en résulte que les populations exigent des maîtres et maîtresses que le temps déjà réduit que les enfants passent à l'école soit employé exclusivement aux études scolaires principales. » — « Parmi les griefs produits contre un instituteur au cours d'une enquête récente figure celui d'avoir voulu associer les enfants au travail du jardin. Rhône. » — « Dans la plupart des familles, on a élevé de petits animaux et on n'aurait pas admis que les aliments recueillis par les enfants allassent aux animaux de l'école. Rhône. » — « Le personnel signale qu'en certains endroits, l'emploi des écoliers aux travaux agricoles ne va pas sans provoquer des réflexions désobligeantes de la part des parents. Gard. » — « Les instituteurs n'ont pas trouvé, en général, chez les maires l'appui sur lequel nous avions compté ; les parents eux-mêmes n'ont pas toujours approuvé les efforts des maîtres. Haute-Garonne. » — Crainte des parents redoutant « pour leurs enfants la fatigue, la perte de temps, l'usure des vêtements. Aveyron. » — J'ai vu des parents injuriant le maître qui emmenait les enfants au travail des champs ; j'ai vu des maires protestant pour des raisons diverses (hygiène par exemple) contre l'élevage des lapins dans la cour de l'école ; d'autres ont eu le cynisme de démolir le mur de l'école pour que la volaille s'égare dans les champs. J'en passe. Mais il n'en reste pas moins que beaucoup de maîtres ont été, sournoisement ou non, entravés dans leurs initiatives et leurs essais ; ils ne recommenceront plus. Il a fallu dans certaines écoles que l'institutrice renonce à faire cueillir l'herbe par les enfants. Les paysans cherchaient noise aux écoliers. Aude. » — « Il sera bon que la Préfecture agisse auprès des municipalités. Var. »

Autres difficultés : les semences arrivées trop tard ; pas d'engrais, etc. « Les semences demandées à la direction des services agricoles arrivent trop tard. Meuse. » — « La semence arrivée trop tard, des pluies intempestives et prolongées, puis

une sécheresse persistante, ont contrarié la formation et le développement des tubercules. VAR. » — « Sur les affirmations répétées des services compétents que la semence serait avancée gratuitement, à charge de restitution à la récolte, nombre d'écoles ont retardé la plantation des pommes de terre jusqu'à la limite de la période normale.... Des terrains préparés n'ont même pas pu être ensemencés. GERS. »

« Il est nécessaire dans l'AVEYRON de renouveler tous les deux ans la semence, en important des tubercules de provenance étrangère, en particulier de la Corrèze. Mais les promesses faites par le ministère de l'Agriculture au sujet des stocks de pommes de terre étrangères, mises à la disposition des propriétaires, n'ont pas été tenues. »

« Les terres promises ou bien n'ont pu être labourées à temps par suite des pluies persistantes, ou bien ont été réquisitionnées et mises en valeur par les soins de l'autorité militaire. DOUBS. » — « La campagne a été entreprise trop tard. GERS. » — « Le terrain sur lequel on comptait n'est pas donné; les plantations sont faites, mais les élèves sont retenus chez eux et il faut utiliser des soldats du cantonnement. MEUSE. »

Avec cela, une saison particulièrement mauvaise, pluvieuse, et peu de sulfate pour combattre les insectes. Les plaintes sur les intempéries sont générales. Enfin des causes occasionnelles : « les récoltes ont été souvent saccagées, dévastées et parfois complètement détruites par des cantonnements ou passages de troupes. AISNE » — ce qui s'explique aisément dans la zone de guerre. — Il n'est pas rare que les récoltes soient volées. « Les pommes de terre ont été en grande partie volées pendant les vacances (Lycée de garçons de *Marseille*); id. École normale de jeunes filles de *Bourges*. » — « Souvent les cultures scolaires ont semblé attirer spécialement l'attention des maraudeurs. HAUTES-PYRÉNÉES. » — Aux déprédations des voleurs se joignent parfois les ravages des sangliers. « Des cultures sont ravagées par les maraudeurs et les sangliers. MEUSE. » « Quelquefois la grêle ou les sangliers ont détruit les récoltes. AVEYRON. »

Les vacances sont naturellement peu propices au travail agricole des élèves. Les fâcheux effets en sont signalés dans la HAUTE-VIENNE et ailleurs : « Les vacances ont fait le vide parmi

nos travailleurs. *Académie de* CAEN. » — « Pendant toutes les vacances, une maîtresse se tint à la disposition des élèves pour les conduire au terrain de culture, une après-midi de chaque semaine; mais, quoique prévenues, ces dernières s'abstinrent d'y aller. (Lycée de jeunes filles de *Rouen.*) » « Nous avons fait un premier sarclage avant de partir en vacances, et, lorsque nous sommes revenus en septembre, le champ était une véritable forêt vierge. *Collège d'Oloron* (BASSES-PYRÉNÉES). »

Les bénéfices. — Faut-il parler des bénéfices? Et ne suffit-il pas de constater qu'il y a eu accroissement de la production nationale? C'est bien l'opinion générale qui se dégage de la grande majorité des rapports. Mais les petites sociétés agricoles ont le souci d'équilibrer recettes et dépenses et elles seraient fières de présenter un bilan avantageux. Quand le bénéfice d'une entreprise s'élève à 20 francs (180 francs de dépenses pour 200 francs de recettes) ou à 2 fr. 45, ou à 0 fr. 15, on comprend que les enfants soient un peu découragés. Et l'on comprend aussi que, malgré leur désintéressement, des maîtres supportent mal de ne pas rentrer dans leurs frais (AUDE, CALVADOS, LANDES, etc.): Et pourtant, là encore, les enfants ne parlent pas de renoncer à leur effort et les maîtres acceptent cette charge qu'ils ne devraient pas supporter; M. l'Inspecteur d'Académie du MORBIHAN le constate avec gratitude : « Dans bien des cas, les instituteurs et institutrices ne se contentent pas de consacrer leurs loisirs à l'œuvre entreprise. Ils entendent, en outre, prendre à leur charge une part des frais, et, si le terrain fait défaut, ils abandonnent une partie du jardin scolaire au profit des orphelins. Ils ajoutent ainsi au sacrifice de leur temps un sacrifice pécuniaire. Il importe de le souligner. »

Exceptionnels sont ceux qui disent : « Nous ne recommencerons pas », et ce ne sont pas ceux qui ont été obligés de payer le déficit de leur poche.

En quelques endroits, on a cru bon d'intéresser personnellement les enfants à l'œuvre, soit en leur attribuant une faible part des bénéfices, soit en leur donnant à cultiver un petit coin de jardin. En voici quelques exemples. A l'école primaire supérieure de garçons de *Bourges*, le bénéfice est réparti entre les élèves au prorata des heures de travail. — L'instituteur de

Besançon-Saint-Ferjeux (Doubs) dont l'école a obtenu de très beaux résultats (récolte vendue 870 fr.) « a su aussi intéresser son équipe agricole au gain de l'exploitation. Les enfants qui la constituent sont au nombre de 28. Ils ont été rétribués à raison de 0 fr. 05 l'heure pour la cueillette des haricots. On leur a en outre réservé un champ spécial, dans lequel chacun d'eux a eu, bien à lui, un petit carré où il a planté 24 pommes de terre apportées de la maison, qu'il a cultivées, buttées, soignées. La récolte de chaque carré emportée à la maison par chacun des petits jardiniers a été la bienvenue. Au total 616 kilogrammes d'une valeur de 120 francs, soit 25 kilogrammes par enfant. Fort bonne leçon de choses, excellent exemple pratique d'association agricole et fort beau résultat d'ensemble[1]. » — A l'école primaire supérieure de *Tarare*, sur 218 francs de bénéfice, 80 sont distribués aux Pupilles de l'école publique, le reste est partagé entre les élèves au prorata des heures de travail. — A *Millau*, une somme de 1 000 francs est distribuée aux élèves. — Dans certaines communes de l'*Ardèche*, les enfants ont voulu avoir la libre disposition de leur récolte. Dans l'une de ces communes ils ont récolté 2 000 kilogrammes de pommes de terre. — « Un maître, M. Bernard, du *Pontet* (Vaucluse) a engagé ses élèves à mettre en valeur, en dehors de la culture familiale et chacun pour son propre compte, quelque coin de terre inexploité ou mal situé. La quantité de pommes de terre récoltée a été d'environ 250 kilogrammes, ce qui représente une moyenne de 7 à 8 kilogrammes par élève[2]. »

Mais, en général, les bénéfices ont constitué, pour les écoles, le trésor des œuvres de guerre. La grosse part en est revenue aux *Pupilles de l'École publique*. A côté de cette œuvre essentielle, voici quelques formes de l'entr'aide exercée grâce à ces fonds : Subventions à un sanatorium, à la Croix-Rouge, au bureau de bienfaisance, à l'œuvre de rééducation des aveugles, des

---

1. C'est encore cet instituteur, M. Barthe, qui a pris « l'initiative des jardins populaires : 100 jardins de 5 ares, loués au public à 5 francs la parcelle. Tous ces jardins ont été fort bien cultivés. »

2. Comme procédé d'émulation, des concours de cultures scolaires ont été organisés : Aveyron (récompenses en argent, médailles, livres, outils); Ille-et-Vilaine (récompenses en argent).

mutilés, aux Foyers du Soldat, aux œuvres de secours aux soldats, aux vestiaires des orphelins de la guerre, aux cantines scolaires, aux œuvres de prisonniers, de filleuls, aux enfants nécessiteux (fournitures, vêtements), aux ouvroirs (achat de laine), aux réfugiés [1], aux bibliothèques scolaires, aux cantines de gares, aux enfants serbes (linge), aux fourneaux économiques, etc.... Enfin, en certains endroits, on a conservé une partie de l'argent pour l'achat d'engrais et de semences. Très souvent aussi des municipalités et des établissements ont bénéficié des récoltes qu'ils ont achetées à un prix très bas.

Cela, ce sont les bénéfices directs. Il ne faut pas oublier les autres. Outre que les jardins des instituteurs et institutrices ont été partout bien cultivés [2], outre que des terrains en friche ont été mis en état de produire, — si bien même qu'en certains endroits les propriétaires les reprennent cette année, — l'exemple donné par l'école a été suivi.

« L'exemple des élèves de l'E. P. S. défrichant un terrain très ingrat et inculte jusque-là a été excellent : il a montré la nécessité de l'effort de production, et les ouvriers se disputent la moindre parcelle cultivable. Le Directeur a dû abandonner à un ouvrier chargé de famille, pour l'an prochain, la parcelle que les élèves ont défrichée cette année. E. P. S. de *Creil*. » — Il y faudrait ajouter, écrit l'inspecteur primaire de *Beauvais* (2e circ.), les récoltes obtenues individuellement, dans leurs cultures familiales, soit par les instituteurs et institutrices, soit par les gens qui ont écouté leur parole et suivi leurs exemples. Il n'est pas de ménage qui n'ait récolté en pommes de terre et haricots (sans compter les autres légumes) au moins sa consommation personnelle. » — « Partout le personnel enseignant a déployé en la circonstance

1. « A Livré (Ille-et-Vilaine), l'instituteur a aménagé un potager au bénéfice des réfugiés de Saint-Quentin. »

2. Beaucoup de rapports le constatent. Dans l'Ain, on signale, pour ces jardins seuls, une production de 88 707 kilogrammes de pommes de terre, de 7 072 kilogrammes de haricots, de 3 075 kilogrammes de poireaux, etc. Les instituteurs et institutrices ont en outre élevé 1 580 lapins, et le tout représente une valeur de 58 914 francs. — « Dans bien des écoles, la récolte obtenue par les soins du seul instituteur ou de la seule institutrice, non seulement suffira largement, pour les légumes, à la consommation familiale, mais permettra de venir directement en aide à des familles nécessiteuses, trop durement éprouvées par la guerre. Ardèche. »

la plus grande activité, a fait preuve du zèle le plus louable ; aussi son exemple a été des plus salutaires. Dans les campagnes, paysans et ouvriers rivalisèrent d'entrain pour rechercher un terrain inoccupé et le mettre rapidement en culture ; dans certains villages, aucun coin de terrain n'est resté inculte. TERRITOIRE DE BELFORT. » « J'ai acquis la certitude que, dans de nombreuses communes, à l'exemple ou sur les conseils de l'instituteur, on a étendu très sensiblement, cette année, certaines cultures, celle surtout de la pomme de terre. CANTAL. »

Et puis, il y a là une véritable impulsion donnée à l'éducation agricole dans nos établissements. Les documents abondent dans l'enquête. Citons-en seulement quelques-uns : L'inspecteur d'Académie du MORBIHAN note « le profit intellectuel que nombre de maîtres annoncent comme très réel : leçons pratiques d'arpentage, de système métrique, d'agriculture, de comptabilité agricole ».

Un instituteur de *Rouen* « dans un petit jardin scolaire, a trouvé le moyen, par l'emploi d'engrais variés, de faire à ses élèves une véritable leçon de choses, tout à fait scientifique. » — « Ce ne sont plus seulement les enfants de la campagne qui s'occupent maintenant de jardinage, les enfants de la ville s'y intéressent tout autant, et cela seul est un résultat très appréciable. Si l'on pouvait obtenir que chaque ouvrier de demain eût son jardin, et qu'il lui donnât ses heures de loisir, au lieu de les donner au cabaret, les jardins scolaires seraient plus et mieux qu'une institution économique d'une utilité transitoire ; ce serait une institution sociale de tout premier ordre, et qui, dépassant les circonstances qui l'ont créée, devrait leur survivre. MEURTHE-ET-MOSELLE. » — « Les leçons d'agriculture et d'horticulture données à l'école ont gagné en intérêt, parce qu'elles étaient suivies d'une application pratique immédiate. MEUSE. » — « Nos jeunes ouvriers ont acquis une idée plus juste du prix du travail du sol. DORDOGNE, *Nontron*. » — Le travail « a procuré aux élèves l'occasion de faire souvent, au grand air, un excellent exercice physique. D'autre part, les enfants de la campagne ont fait œuvre de solidarité. ALPES-MARITIMES. » — « A cultiver le jardin de l'école, maîtres et élèves ont pris contact avec la réalité. BASSES-ALPES. » — « Les maîtres, cette fois, ont quitté leur chaire

et leurs livres pour prendre la bèche et le râteau ; ils ont mené leurs enfants non plus en face de gravures ou de croquis, mais à la terre, à la bonne terre nourricière, que ces enfants ont remuée, grattée, ensemencée de leurs mains, qu'ils ont mieux comprise, mieux sentie, mieux aimée. AUDE. » — « Le résultat éducatif a été plus intéressant encore (que le résultat matériel) ; l'effort scolaire a introduit le petit élevage du lapin dans nombre de communes où il était inconnu. CORSE. »

Il ne faut pas exagérer. Ces résultats valent ce qu'ils valent. Si, au lycée Hoche (*Versailles*) « maîtres et élèves ont appris à se servir de la charrue. de l'extirpateur, etc. », le nombre des élèves associés au travail, 40, indique que le bénéfice est limité. Gardons-nous donc de généraliser, mais gardons-nous aussi de négliger un effort qui doit s'étendre et qui contribuera à répandre la connaissance et le goût de l'agriculture parmi les écoliers de la ville, à introduire quelques innovations heureuses dans les campagnes.

Nous avons laissé parler les faits ; ils autorisent des conclusions claires. Il faut continuer, non seulement parce que les nécessités économiques deviennent de plus en plus pressantes, mais parce que l'efficacité de cette action est démontrée. La plupart des rapports ne posent même pas la question. Une ou deux voix discordantes expriment la crainte d'un découragement produit par une opposition allant jusqu'à l'hostilité ; une seule s'élève pour dire que là où il n'y a pas gros bénéfice, on ne recommencera pas. « La note générale est donnée par le principal du collège de *Montargis* qui, après avoir constaté 315 francs de recettes pour 333 francs de dépenses, conclut, avec un sens réel de la situation : « Il importait de produire des légumes et non de réaliser des bénéfices ; aussi sommes-nous très satisfaits des résultats obtenus. »

Très souvent même, l'idée se fait que les travaux scolaires devront se continuer après la guerre. Le proviseur du lycée d'*Albi* souhaite une « *maison de campagne du lycée*, où l'on pourrait trouver tous les exercices, travaux et jeux de plein air, de manière à corriger pour l'internat les inconvénients de la sédentarité urbaine ».

En demandant (circulaire du 14 janvier dernier) au personnel enseignant de renouveler et d'intensifier son essai de production agricole, le ministre de l'Instruction publique n'a donc fait que consacrer ces intentions.

Le Conseil général de la Seine, qui a voté une subvention pour la main-d'œuvre scolaire du département, a, sur la proposition de M. Ambroise Rendu, émis le vœu : « 1° que, pour toutes les communes, les terrains disponibles soient mis à la disposition des enfants des écoles, afin qu'ils puissent les utiliser en cultures potagères ; — 2° que les compagnies de transport donnent des facilités aux enfants pour se rendre sur les terrains de culture dans Paris et la banlieue ; — 3° que les subventions du département et des communes soient affectées à l'achat d'outils et d'engrais de culture qui seraient distribués avec discernement. L'appui des conseils généraux aurait une réelle importance et il serait à souhaiter que, partout, il fût accordé aux petits travailleurs sous une forme ou sous une autre ; plus important encore serait que partout l'instituteur fût secondé par la municipalité.

Les préfets, le *Service de la main-d'œuvre scolaire*, les directeurs des services agricoles, les comités d'action agricole continueront leur concours. La *Ligue française* a offert celui des *comités de blé* qu'elle organise sur l'ensemble du territoire. C'est à l'Inspecteur d'Académie à coordonner tous ces efforts et à déterminer comment cette aide peut être utilisée au mieux de l'action commune.

Peut-on escompter des résultats meilleurs ? Évidemment oui.

Certes, il faut se défendre des illusions. En 1918, comme en 1917, la presque totalité des enfants, dans les campagnes, seront employés au champ paternel, et l'on ne pourra leur demander que quelques heures de travail. D'autre part, dans les villes, quand on a treize ans, on va à l'usine. Il ne faut donc pas supposer l'enrôlement de milliers et de milliers d'enfants, en soustrayant le nombre des travailleurs en 1917 du chiffre donné par les statistiques. Les élèves des écoles normales ont, semble-t-il, donné leur plein rendement, et ceux des écoles industrielles ne peuvent être distraits de leur travail trop souvent écourté par les besoins de main-d'œuvre.

Mais trop de communes ne figurent pas parmi celles qui ont agi : 12 000 seulement ; trop de jeunes gens n'ont rien fait, qui pouvaient consacrer un peu de leur temps et de leur peine au travail agricole. Rien que dans les cours complémentaires, rien que dans les lycées et collèges, on trouverait sans peine de quoi grossir sensiblement le nombre des jeunes travailleurs.

Beaucoup ne sont pas venus, parce que les familles ne l'ont pas permis. Il y a lieu d'espérer que cet obstacle tombera. « Nous rencontrerons, écrit l'Inspecteur d'Académie de l'Aveyron, moins de scepticisme et plus de dévouement dans le public, ainsi qu'une meilleure organisation, chez les pouvoirs publics, de certains services liés à l'agriculture. Les familles elles-mêmes montreront moins de défiance à notre égard ; car, comme le fait remarquer un instituteur, elles ont désormais l'assurance que la santé et l'instruction générale des enfants ne courent aucun risque et que le goût des choses de la terre n'est pas à dédaigner, même et surtout dans les villes, par ceux qu'on appelle *la classe ouvrière.* »

Il est impossible que la vision de jour en jour plus claire de la nécessité, que l'établissement de la carte de pain, dans les villes, les demandes pressantes du service de ravitaillement dans les campagnes, ne triomphent pas de certaines résistances opposées en 1917.

De plus nos élèves travailleront dans des conditions meilleures. Déjà vieilles d'un an, quelques-unes de deux, les petites sociétés de culture ont acquis de l'expérience. Elles savent tout d'abord qu'il est prudent de compter sur soi-même et de ne pas attendre que les engrais, les semences, le sulfate, etc., soient livrés régulièrement comme en temps de paix. Beaucoup ont réservé leurs semences et, de ce côté, ne subiront pas de mécompte. La pratique leur a donné d'autres leçons que nous trouvons formulées dans l'enquête. Écoutons quelques sages conseils, par exemple ceux du proviseur du lycée d'Albi, particulièrement expert en culture et qui avait fait un essai dès 1916 : « 1° Il faut éviter tout d'abord, écrit-il, l'exagération des surfaces cultivées et l'*illusion de la superficie*, pour se souvenir que la culture potagère est essentiellement une culture *intensive*, qui perd toute sa valeur éducative et productive à devenir

extensive ; 2° la main-d'œuvre scolaire est utilisable, mais, comme tous les contingents inexpérimentés, il faudrait qu'elle fût fortement *encadrée*. Un bon moniteur ouvrier serait indispensable par équipe de 10 à 12 élèves au plus. » Écoutons encore, l'inspecteur d'Académie de l'Aveyron : « Il faudra, dit-il, profiter de l'expérience acquise, pour le choix soit des terrains, soit des plantes à cultiver ou des animaux à élever.... Il convient d'entretenir l'ardeur des élèves et l'émulation des écoles, soit en donnant à chaque groupe d'élèves (sinon à chaque élève, comme le propose un maître), un *carré* à cultiver (l'expérience a été faite une fois dans une école rurale et elle a été concluante), soit en attribuant aux élèves une part des bénéfices, soit en instituant un concours de cultures interscolaire. Un généreux donateur nous a permis d'en organiser un en Aveyron, un peu tardivement, il est vrai; mais nous attendons de bons résultats de l'annonce prochaine d'un second concours. »

Enfin les conditions climatériques ne pourront pas être plus mauvaises qu'elles ne l'ont été en 1917.

Il y a donc lieu d'escompter des résultats meilleurs, un rendement plus élevé. En tout cas, le nombre des travailleurs sera plus grand; il le faut. A l'heure actuelle, il n'est permis à personne de se dérober à l'activité commune.

Maurice Roger.

Notes d'Inspection.

Enseignement du français.

La lecture. Lire souvent, pour lire aisément[1]. (Écoles élémentaires.)

La lecture ne me donne pas encore satisfaction. Plusieurs inspecteurs en signalent l'insuffisance et j'ai pu moi-même la constater dans nombre d'écoles. On y lit mal. On y lit tout sur le même ton, ou bien en se reprenant, comme si l'on butait de-ci de-là sur les mots difficiles. On ne tient aucun compte de la ponctuation. On lit sans comprendre, et l'on ne se fait pas comprendre. On lit sans plaisir et ainsi, quand on sortira de l'école, on ne prendra plus la peine de lire puisque c'est une peine, et qu'on ne sera plus forcé de la prendre; le peu qu'on sait, faute d'être entretenu par la lecture, ira s'affaiblissant; en peu d'années, le fruit du travail scolaire sera perdu. C'est ainsi que j'ai vu jadis classer comme illettré au régiment un jeune homme pourvu du certificat d'études.

C'est que, pour bien lire, il faut d'abord... lire! Eh! oui. Si vous employez les neuf dixièmes du temps de la leçon à commenter votre texte, l'élève ne lit guère, et c'est pourtant en lisant et seulement en lisant qu'il formera ses yeux, sa langue et ses oreilles à la lecture rapide, nette et harmonieuse. Il faut lire assez souvent : et cela surtout dans les petites classes des grandes écoles et dans les dernières divisions des classes à un seul maître. Malgré tout ce que j'en ai pu dire et écrire, on ne lit guère que deux fois par jour dans un grand nombre de cours

1. Extrait du rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie de Seine-et-Oise.

préparatoires : c'est une grosse faute, une totale méconnaissance des besoins des enfants et de l'intérêt de la classe. Plus vite l'enfant saura lire, plus vite il pourra être occupé à des devoirs, moins il s'ennuiera, moins il gênera le maître : tout le monde y gagnera. Ce n'est pas deux fois, c'est quatre fois, six fois, huit fois par jour, chaque fois à petite dose, que le débutant doit lire, chaque lecture étant suivie d'une copie qui l'oblige à relire.

Si la lecture était ainsi poussée activement, fiévreusement, chez les débutants, il n'arriverait plus qu'on maintînt dans les cours préparatoires de grands bêtas de onze et douze ans, les assidus de l'école buissonnière, car ils suivraient sans peine un cours élémentaire, et peut-être même un cours moyen — j'en ai vu dont l'esprit était assez développé pour cela — si seulement ils savaient lire.

Passé le cours préparatoire, on lit encore trop peu souvent dans les écoles où le cours élémentaire lit avec le cours moyen. La ration d'une lecture par jour est vraiment insuffisante au cours élémentaire; le double ne me satisfait pas toujours.

Faire apprendre des textes pendant les vacances. (Écoles primaires supérieures.)

J'ai plaisir à noter cette preuve de l'influence exercée par Mlle *** sur les élèves, qu'elle obtient d'elles toutes qu'elles apprennent par cœur, pendant les vacances ou les loisirs, un certain nombre de beaux textes étudiés en classe, sans le moindre préjudice bien entendu pour les leçons de récitation.

Enseignement ménager et Économie domestique.

Faites plus de couture et moins de dentelle. (Écoles élémentaires de filles.)

« Trop de maîtresses consacrent leurs soins à la dentelle ou à la broderie en négligeant la couture et le tricot. J'ai le regret d'avouer que je n'ai assisté nulle part à une séance de raccommodage. Cependant, ne serait-il pas très simple, le samedi soir, de demander aux enfants d'apporter, pour les réparer, les bas, la chemise, le tablier propre qui seront mis le lendemain? »

Enseignement pratique de la puériculture[1]. (Écoles normales d'institutrices.)

Il existe, à Évreux, une crèche municipale. Avec l'autorisation de M. le Maire de la ville, j'ai envoyé à tour de rôle toutes les normaliennes de troisième année aider l'excellente directrice. Ainsi, ces jeunes filles ont pu s'initier aux soins qu'exigent les petits enfants. C'est de la puériculture, de la vraie, non d'après des cours et des livres, mais dans la réalité vivante.

1. Extrait du rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie de l'Eure.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Réunion des recteurs et inspecteurs d'Académie au Ministère de l'Instruction publique. — Un concours de circonstances unique dans l'histoire de l'administration universitaire a permis de réunir au ministère, le 11 février 1918, les recteurs et les inspecteurs d'Académie.

M. le Ministre a tenu à présider cette réunion. Il a rappelé, dans une improvisation chaleureuse, les services rendus depuis le début de la guerre par les autorités académiques. Il a remercié recteurs et inspecteurs du dévouement avec lequel ils accomplissent, en dépit des vides créés par la guerre dans leur personnel, une tâche devenue beaucoup plus lourde qu'en temps de paix. Il les a assurés de la sollicitude du gouvernement qui est tout prêt à envisager notamment une amélioration dans les règles d'avancement des inspecteurs d'Académie. En terminant, M. le Ministre a recommandé à ses collaborateurs de redoubler d'efforts pour faire participer l'Université à la campagne entreprise contre la propagande ennemie, afin d'entretenir l'admirable élan de la nation.

Le directeur de l'enseignement secondaire a invité les assistants à lui soumettre les difficultés qu'ils pouvaient rencontrer dans l'application de la loi sur les Pupilles de la Nation.

Le directeur de l'enseignement primaire a indiqué les idées générales qui inspirent les mesures prises depuis le début de la guerre dans les différentes branches de son administration, et il a passé en revue quelques-uns des problèmes qui retiennent actuellement l'attention : fréquentation scolaire; certificat d'études; œuvres complémentaires de l'école; éducation des adolescents (création de cours de préapprentissage dans les cours complémentaires et les écoles primaires supérieures); orientation professionnelle de l'enseignement primaire supérieur; programmes du brevet supérieur et de la 3e année des Écoles normales; régime intérieur des Écoles normales; simplification des écritures administratives; relations réciproques des différentes catégories du personnel.

Sur ces diverses questions, l'échange des idées a montré combien

il serait utile de renouveler, à des dates périodiques, l'expérience inaugurée le 11 février 1918.

Préparation professionnelle et éducation générale des intérimaires. Une « quinzaine pédagogique ». — Après avoir indiqué, dans son rapport annuel, les mesures qu'il a prises pour former des intérimaires (conseils, inspection, etc.) M. l'Inspecteur d'Académie de l'Ariège ajoute :

« Dix-neuf d'entre elles ont, en outre, pris part, du 16 au 28 avril, à une seconde série de conférences et d'exercices pédagogiques organisés à leur intention. Pendant cette « Quinzaine pédagogique », elles ont reçu, à l'école normale d'institutrices, des directions complètes et précises sur l'organisation des classes, sur la correction des devoirs, et d'une manière générale, sur les principales matières d'enseignement. A l'école des filles, à l'école annexe et dans les écoles mixtes des environs, elles ont fait, en présence de leurs collègues et d'une Commission, des leçons suivies de critiques qui ont permis de constater, chez quelques-unes d'elles, un souci très réel d'adaptation de leurs connaissances et un sens pédagogique assez marqué.

« Pendant ce temps, quinze de ces intérimaires ont été suppléées dans leurs écoles respectives par des élèves-maîtresses de troisième année, qui ont ainsi complété dans des écoles rurales le stage pédagogique qu'elles avaient fait à l'école annexe.

Mais on ne s'est pas exclusivement soucié, dans l'Ariège, de l'éducation professionnelle des intérimaires ; on a voulu perfectionner leur culture générale.

« Il semble, écrit M. l'Inspecteur d'Académie, que beaucoup d'intérimaires ne se préoccupent pas assez de culture personnelle. Le métier d'institutrice est pour elles une profession ordinaire qu'on doit remplir avec succès, dès qu'on en a fait un apprentissage suffisant. « La « carrière de l'enseignement demande sans doute un apprentissage, dit « M. le Directeur de l'École normale dans son rapport, une connais- « sance des méthodes les plus rationnelles, des procédés les plus « pratiques, les plus rapides, mais surtout des connaissances appro- « fondies et toujours renouvelées, le sens de la mesure, l'esprit « critique. On a souvent répété que, pour enseigner peu, il faut savoir « beaucoup ; selon l'expression de Michelet, « il faut planer sur ce « qu'on fait, il faut savoir bien plus, au-dessus et au-dessous, à côté et « de tous les côtés, envelopper son objet pour s'en rendre maître. » Or, en un certain sens, l'influence du métier favorise l'immobilité et la routine plutôt que le progrès de l'instituteur rural s'il n'y prend garde. Et voilà pourquoi nous ne saurions trop répéter qu'en dehors de la préparation de leur classe, nos jeunes maîtresses — et le conseil de M. le Directeur de l'École normale s'adresse à toutes, quelle que soit leur origine — doivent consacrer une partie de leurs

loisirs à l'étude désintéressée, aux lectures sérieuses. Elles trouveront, d'ailleurs, dans le travail personnel, le moyen le plus salutaire de remplir leur solitude et le meilleur remède à l'ennui et au découragement.

« Il m'a paru que, pour mieux donner ces habitudes aux jeunes intérimaires, il conviendra d'exiger d'elles, à partir du 1er octobre, deux travaux personnels. L'un de ces devoirs stimulerait leur besoin de lire, de se familiariser avec les grands maîtres de la pédagogie, il viserait en un mot la culture générale; l'autre, d'un caractère plus professionnel, les ferait réfléchir sur les difficultés de leur tâche, sur les méthodes, sur le choix et l'utilisation d'un livre, etc. Il sera possible de maintenir ainsi chez elles l'activité de l'esprit qui parfois, au sortir de l'école, semble avoir complètement disparu. »

Le déchet dans le rendement de l'école [1]. — Dans l'industrie, les ingénieurs s'efforcent sans cesse de réduire le temps perdu et de faire produire au travail le maximum de rendement avec le minimum de fatigue. L'école se trouverait bien de semblable préoccupation.

Des pertes de temps, il s'en produit beaucoup chez nous. Par exemple, si l'on monte aux classes avec une lenteur nonchalante sous prétexte de bon ordre, alors qu'une allure plus vive serait moins propice aux bavardages; si l'on ne se presse pas de déposer manteaux et cartables, si les retardataires ou les absents de la veille sont interrogés sans hâte, un quart d'heure a passé avant que le travail ait commencé. Or, il y a quatre mouvements de montée et quatre de descente par jour : voyez le total. Les classes se réduisent à deux heures.

Aux heures perdues quotidiennement s'ajoutent souvent les heures ennuyées et traînantes au début et à la fin de l'année scolaire. La lenteur traditionnelle de la mise en train en octobre, dont on s'excuse par les rentrées qui s'échelonnent, et le laisser-aller en juillet, où la volonté mollit dans l'attente des vacances autant que sous l'effet de la chaleur, réduisent parfois à huit mois le travail scolaire régulier.

Il y a aussi des occupations peu productives que l'usage maintient, comme le retour invariable et languissant au début de chaque année scolaire, sur les premiers éléments de grammaire, d'arithmétique, de géographie, etc., qui pourtant trouvent leur application toute l'année au cours des leçons et exercices.

Que d'heures ainsi mal employées dans l'indifférence des éternels recommencements, et que de notions acquises vers la fin de l'année scolaire précédente, mais encore mal assurées et atteintes par les vacances, s'émiettent et s'évanouissent dans l'attente. Tel enfant qui

1. Extrait d'un article de M. Poitrinal, inspecteur primaire de la Seine. (*Bulletin de l'Instruction primaire de la Seine*, novembre 1917.)

savait à peu près la table de multiplication l'ignore en février, parce que depuis octobre, il a étudié exclusivement l'addition et la soustraction. On s'excuse par la nécessité des revisions : certes, reviser est indispensable, mais savoir quoi et comment, voilà l'affaire. Bien souvent, il suffirait de raviver les acquisitions antérieures au courant des leçons qui s'y appuient.

Quand l'année scolaire est ainsi rongée par ces répétitions inutiles, on n'a plus le temps de s'arrêter comme il conviendrait aux connaissances nouvelles, et on les présente à la hâte sous forme de résumés rapides. Combien d'enfants ont ressassé « La Gaule et les Gaulois » et n'ont jamais étudié la période contemporaine avec les détails qui, seuls, la rendraient intéressante et fructueuse !

Pour la dictée bienfaisante[1]. — M. Desparrain, inspecteur primaire à Mâcon, s'élève « contre la dictée malfaisante », celle qui consiste à demander aux enfants d'orthographier correctement des mots inconnus. Il ne serait pas plus absurde de dire à un étranger nouvellement débarqué dans une ville : « Regardez les passants et dites-moi, d'après leur mine, quel est leur nom, quelles fonctions ils exercent, quel rôle ils jouent dans la cité et comment ils s'accordent ! » M. Desparrain ajoute :

« On n'apprend pas l'orthographe par la dictée. Elle est un simple exercice de vérification qui permet de s'assurer que les mots ont été étudiés, que les règles sont appliquées. Que l'on ne dise pas : cette dictée est courte, et je l'ai écrite au tableau noir. J'ai mis les élèves en garde contre toutes les fautes qu'ils peuvent commettre, ils n'ont qu'à être attentifs et à se souvenir.

« N'avez-vous donc jamais examiné un texte de cinq lignes et analysé les difficultés de toute nature qu'il contient ? Vous auriez dû vous en apercevoir à l'abondance des explications que vous donnez et au temps que vous passez pour les faire comprendre. Quand vous écrivez les trois mots suivants : ces enfants chantent, il vous faut : 1° reconnaître le verbe ; 2° trouver son sujet ; 3° l'analyser ; 4° faire l'accord des deux mots en nombre et en personne à un temps donné. Cette quadruple opération est délicate, on ne peut l'effectuer exactement que lorsqu'on y a été préparé en se soumettant à une centaine d'exercices qui sont de purs exercices de grammaire. Voilà pour l'application des règles.

« Quant aux mots, ils ne suffit pas de dire : ils ont été inscrits au tableau noir, les enfants les connaissent.

« Erreur ! Pour connaître un mot, il faut l'avoir lu, relu, épelé, copié, écrit de mémoire plusieurs fois. Alors seulement il y a des

1. Extrait du *Bulletin de l'Instruction primaire de Saône-et-Loire* (octobre-décembre 1917).

chances pour qu'on l'écrive correctement. Il devrait donc y avoir des leçons d'orthographe d'usage qu'il faudrait faire apprendre par cœur, et des excercices écrits appropriés.

« Si maintenant nous réunissons ces deux éléments : les mots et les règles, nous avons la seule dictée qui convienne au cours élémentaire. Elle consiste en phrases détachées spécialement composées par l'instituteur, et dans lesquelles on ne trouve que des mots bien étudiés et des règles grammaticales bien comprises. Tout le reste doit être rigoureusement écarté. On ne dicte un texte suivi qu'à la fin de l'année scolaire, à titre de revision, dans un cours élémentaire, ou après quelques mois passés au cours moyen.

« L'enfant écrit sans peine une dictée ainsi composée. Les fautes sont peu nombreuses, ce sont de simples étourderies qu'il corrige aisément lui-même. Encouragé par ses propres succès, il redouble d'efforts, prend goût à ces exercices gradués, bien en rapport avec ses connaissances. Le temps gagné est considérable.

« Ainsi, la dictée, exercice si souvent fastidieux et nuisible, devient agréable et bienfaisante. »

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
ALIX FONTAINE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

N^lle série. Tome LXXII. N° 4 Avril.

REVUE
Pédagogique

L'Enfant français dans la Famille et à l'École.

L'auteur du présent article assista une fois à une conférence faite par une Française sur l'enfant dans la littérature française. Elle employa la majeure partie de son temps à expliquer que, pour ce qui regarde la grande masse des œuvres littéraires françaises, l'enfant pourrait tout aussi bien ne pas exister. Voilà qui peut sembler surprenant à la moyenne des Anglais. Pourtant il suffit de comparer hâtivement le roman ordinaire anglais avec le roman ordinaire français pour en voir apparaître la raison; et ce qui est vrai du roman ordinaire est vrai de la littérature française en général. En somme, le roman anglais finit au son des cloches nuptiales; le roman français commence avec les jours qui suivent. Avec beaucoup d'exceptions naturellement le roman anglais prend pour centre l'adolescent.

Son héroïne est la jeune fille de dix-huit ans avec l'avenir devant elle. Le roman français est plus particulièrement celui des personnes entre deux âges; son héroïne est la femme faite de vingt-huit ans ou plus. Elle a probablement un avenir; mais plus probablement encore un passé. La note dominante d'une école est l'aventure; de l'autre l'expérience. Fidèle au pragmatisme national, le roman anglais mélange ces caractéristiques de la jeunesse qui sont l'action et le rêve. Il en résulte un amalgame de sensation et de sentimentalité auquel s'ajoute, sans faire corps avec lui, une morale plus ou moins évidente. Le roman français, d'autre part, est un mélange des qualités plus mûries du sentiment et de la pensée; et la morale n'est pas un appendice détachable, mais l'histoire elle-même. Peut-être peut-on résumer cette différence en disant que le roman anglais est plutôt *vivant*[1] et le roman français plutôt *vécu*. L'un montre de la vie le côté romanesque, l'autre le côté réaliste.

Dans un pareil *milieu* de grandes personnes, il n'y a guère de place pour l'enfant. Et, en fait, l'enfant n'a pas été étudié en France, ni par le psychologue théoricien ni par le romancier, qui est en réalité un maître de psychologie appliquée, du moins au même degré, il s'en faut, qu'en Angleterre, pour ne pas parler de l'Amérique[2].

---

1. En français dans le texte, ainsi que les autres mots en italiques.

2. Emporté par sa thèse, l'auteur brûle quelques stations, où, malgré le charme du voyage, le lecteur français lit au passage maint nom familier. A droite, côté de la psychologie théorique, il saisit au vol les noms de Bernard Pérez (*Les trois premières années de l'enfant; L'enfant de trois à sept ans; L'éducation morale dès le berceau; L'éducation intellectuelle dès le berceau*); de Mendousse (*L'Adolescent*), de M. et Mme Braunschvicg (*Notre enfant*); de Binet (et son école), et de Taine, leur maître à tous (appendice au livre de l'*Intelligence*). A gauche, littérature, outre le *Petit chose*, la bibliothèque Rose et similaires, il se rappelle avec douceur les noms de Desnoyers (*Jean-Paul Chopart*, *Robert-Robert*), du père Dumas (*Pamphile*,

La vérité c'est que, malgré Rousseau qui révéla l'enfant à l'Europe, l'enfant est en France une découverte de date très récente. Il est probable que Victor Hugo a contribué, plus que beaucoup d'autres, à signaler aux Français l'existence de l'enfant. Mais, si faible est le nombre des écrivains qui ont écrit sur l'enfant, plus faible encore est probablement le nombre de ceux qui ont écrit pour l'enfant. Assurément il y a eu des écrivains pour les garçons d'un certain âge, comme Jules Verne. Mais, comme M. Floris Delattre l'a remarqué [1], tout compte fait, les livres pour enfants du type Molesworth ou Kipling manquent singulièrement en France et, à part quelques poésies pour l'enfance, il n'y a pour ainsi dire rien dans la veine non-didactique de Stevenson.

Il existe à la vérité un certain nombre de livres, prose et poésie, du genre édifiant qui était répandu en Angleterre il y a une cinquantaine d'années, comme *Sandford and Meston* et *The Fairchild Family*, où l'on vous frictionne de morale comme d'une espèce d'onguent, ce qui fait la terreur de tout enfant qui se respecte. Non sans raison. Les fables on peut les aimer; mais non celles dont l'esprit affecte de prendre pour devise : *De te fabula narratur* et qui fait bon gré mal gré du jeune lecteur le traître du mélodrame.

La bouillie de la comtesse Berthe), P. de Musset (*M. le Vent et Mme la Pluie*); G. Sand (*Le vrai Gribouille*); Nodier (*Trésor des Fèves et Fleurs des Pois*); enfin parmi les géants Balzac n'a-t-il pas écrit son *Louis Lambert* et France *Le Livre de mon Ami*? Et maintenant l'enfant ne laisse indifférent ni Paul Margueritte ni même un humoriste comme Pierre Mille.

Simple question pour conclure : la littérature pour enfants en Angleterre a-t-elle commencé beaucoup plus tôt qu'en France, c'est-à-dire avant l'impulsion donnée par Rousseau? Miss Edgeworth qui semble avoir ouvert la voie était, de par sa propre éducation, comme une fille de l'*Emile*.

1. Dans son livre de chez Didier : *La culture par l'anglais*. Cf. *Revue pédagogique* du 15 août 1907.

La raison principale, peut-on croire, pour laquelle l'enfant, en tant qu'enfant, n'a pas encore reçu son dû de la part des écrivains français, c'est qu'en France d'ordinaire il n'y a pas de chambre d'enfant (*nursery*). Les mères françaises en général songeraient aussi peu à mettre leur enfant dans une telle annexe de l'appartement qu'à le reléguer sous une cage à poulets. Son grand défaut — si défaut il y a — est de le « trop couver ». Par suite, point de chambre à part où l'enfant puisse vivre sa vie propre du même pas que ses petits compagnons. Et quand il n'a pas de compagnons, qu'il est, comme c'est souvent le cas, enfant unique, alors les chances qu'il a de vivre sa vie sont encore réduites. Les relations qui s'établissent entre parent et enfant empêchent chez ce dernier tout développement de cette espèce d'attitude demi-détachée que prend volontiers l'enfant anglais et que Ruskin a décrite si admirablement. Le petit Français, depuis sa toute première enfance est jeté dans la société des « grandes personnes » et participe à leur vie, à leur conversation. Là réside une des raisons de la précocité extraordinaire du petit Français (au bon sens du mot) et de cette maturité relative de l'esprit qui lui vaut à douze ou à treize ans un jugement aussi sérieux que celui d'un Anglais, fille ou garçon, de seize ou dix-sept ans. En somme, il est à peine paradoxal de dire que si Peter Pan est un enfant qui n'a jamais grandi, le petit Français est un enfant qui n'est pas souvent né jeune.

Le jeune Français est en effet une preuve frappante que le milieu social est dans l'éducation un facteur beaucoup plus important que l'école. Si, en supposant qu'il y eût un choix suffisant de bons parents, les enfants pouvaient seulement choisir leurs parents, on pourrait considérer comme

résolu le problème de l'éducation, le choix de l'école n'étant que secondaire. Après tout, les éducateurs, depuis les Romains jusqu'aux Jésuites et à Mme Montessori, ont tous constaté que, dans le développement d'un enfant ordinaire, les sept premières années sont le facteur décisif. Le contact incessant avec des personnes plus âgées explique, du moins en partie, l'absence de simplicité et de spontanéité chez le petit Français. Il est espiègle, délicieux, séduisant au possible; mais il n'oublie jamais sa petite personne (cela soit dit en bonne part). Même quand il dit des bêtises il conserve au fond le sentiment des nuances. L'atmosphère de raison et de *bon sens* dans laquelle il vit semble prématurément oxyder son imagination d'une sorte de sédiment logique. La naïveté de l'enfant des pays du nord, Grande-Bretagne, Scandinavie, Allemagne, vierge de tout retour sur soi, fournit un contraste parfait avec les *espiégleries* également sincères, mais conscientes, du petit Français. L'écart considérable qui sépare ces deux types fondamentaux de la civilisation latine et de la septentrionale ne peut trouver de meilleure illustration que la différence qui existe entre un conte de fées français et une histoire de Hans Andersen. C'est, d'une façon, la même différence qu'entre la Nature et l'Art. Les deux types d'enfants possèdent, à leur manière, un égal charme; mais le caractère artificieux (dans le bon sens du mot) du petit Français est, j'en suis convaincu, un reflet conscient du *milieu* social qui est le sien. Dans son cas, c'est particulièrement de bonne heure que descendent « les ombres de la prison ». En fait, le petit Anglais se voit accorder une bien plus grande liberté. Pour reprendre un mot bien connu, on l'élève souvent comme s'il n'y avait aucun monde auquel il dût un jour appartenir. On le laisse faire à sa tête, jouir de son enfance,

et ne pas se mettre en peine de son avenir. Le jeune Français, d'autre part, est élevé non seulement comme faisant partie du monde, mais aussi comme si le monde lui appartenait, ou du moins cette partie du monde appelée France, laquelle est à ses yeux la plus belle partie de la planète. Au fond, la différence tient à la différence essentielle qui sépare la civilisation française de l'anglaise.

A savoir, qu'elle est éminemment citadine et sociable alors que l'anglaise est rurale et individualiste. Naturellement il n'est pas question d'affirmer que l'éducation anglaise est dépourvue de tout élément sociable et que l'éducation française est dépourvue de tout élément individualiste. C'est une affaire de nuance. Dans l'éducation française (entendue ici comme manière générale d'élever l'enfant) l'idée dominante c'est que l'enfant n'est pas un individu indépendant, mais qu'il est tout d'abord membre d'une grande communauté qui s'appelle France, et membre aussi de cette unité de la communauté qu'on appelle la famille, unité aux liens et obligations incomparablement plus astreignants que ceux de la famille anglaise. Voilà qui semble paradoxal aux Anglais qui connaissent, ou croient connaître, Paris, en se l'imaginant comme Leicester Square ou Soho[1] en grand. Et pourtant les preuves ne manquent pas. En Angleterre, on épouse une jeune fille — avec à la rigueur une belle-mère par-dessus le marché. Mais en France on ne prend pas seulement sa fiancée pour femme; mais métaphoriquement on épouse beau-père, belle-mère, beaux-frères et belles-sœurs, avec un contingent presque

1. Place et quartier de Londres, habités principalement par les résidents français et italiens, gens de théâtre, coureurs de cachet, cuisiniers, courriers d'hotels, etc., formant en pleine capitale anglaise un îlot de bohême.

innombrable d'oncles et de tantes et de cousins et cousines à tous les degrés — sans parler des grands-parents et autres survivants de la génération passée : convoler, c'est entrer dans un clan.

Cela soit dit sans aucune intention de décourager quiconque d'épouser une Française. Elles font, en réalité, d'excellentes femmes. Seulement il est bon d'ouvrir l'œil. Les us, coutumes et formalités sont tels, d'ailleurs, que la chose ne peut se faire en vitesse. A titre de document, pour avoir une idée de ce que représente la famille en France, prenez ces longues *lettres de faire-part* qui comprennent parfois jusqu'à soixante ou cent noms. Mettez-les en regard de ces modestes cartes de deuil qu'a connues l'Angleterre de nos pères, portant le simple nom du parent, du mari, de l'enfant, avec les emblèmes du jour — l'urne et le saule — et vous pouvez juger de l'importance relative de la famille et de ses ramifications dans les deux pays. Et puis, il faut pour se marier le consentement de la famille, sérieuse affaire en France. D'abord le consentement officiel est nécessaire au-dessous de vingt-cinq ans; puis le consentement officieux s'impose de ceux qu'on peut appeler les Anciens de la famille, et de ceux encore dont on peut attendre quelque chose. Même le choix d'une carrière n'est pas aussi librement laissé au jeune Français qu'au jeune Anglais. C'est une affaire où la décision appartient encore dans nombre de cas aux pères et mères. Dans un livre de composition française récemment publié par M. Bezard, en analysant le choix d'une carrière comme sujet proposé, l'auteur remarque incidemment qu'un tel choix constitue avant tout la prérogative paternelle.

Si donc l'éducation française est, au sens le plus large des mots, essentiellement une éducation sociable, il s'en

suit — et l'on s'en est aperçu déjà — qu'une grande partie de cette éducation se donne en dehors de l'école. Il est probable qu'en aucun pays civilisé tant de cette éducation ne se donne hors de l'école — du moins dans les limites des classes moyennes. A cet égard le simple fait qu'au *Board of Éducation* de l'Angleterre corresponde en France le Ministère de l'*Instruction* publique est caractéristique. Ce point bien établi, on ne tombera pas dans l'erreur commune à beaucoup d'observateurs étrangers et qui consiste à chercher à l'école française l'enseignement de telles matières qui s'apprennent en général ailleurs. Alors nous ne condamnerons pas l'école parce qu'elle ne réussit pas à enseigner ce qu'en réalité elle ne prétend point enseigner. L'exemple des écoles anglaises ne sert guère qu'à égarer, car dans la classe moyenne le grand nombre des familles n'est que trop disposé à se décharger sur le maître ou la maîtresse de pension de la surveillance totale de l'enfant. L'éducateur anglais se voit imposer le rôle d'un père nourricier. En France, dans la classe moyenne, sauf le cas où l'enfant est mis dans un pensionnat religieux, le père n'est point en quête d'un remplaçant. Les mères aussi bien que les pères s'estiment capables d'accomplir ce qu'ils considèrent comme l'une des principales fonctions de leur état. Toutefois, à l'école primaire, le maître assure jusqu'à un certain point le rôle paternel, et, dans les campagnes, il prend souvent, on peut dire, l'ancienne place du *curé*, et devient un peu le guide laïque de la commune.

Il résulte des constatations faites plus haut que, dans l'enseignement secondaire public, le professeur a de ses devoirs une idée relativement étroite, du moins au sens des Anglais. Ne se regardant pas *in loco parentis*, il consi-

dère que l'élève lui est confié pour certains objets bien définis. Professeur, il est là pour transmettre à son élève l'héritage artistique et intellectuel de la France. La sincérité avec laquelle il s'acquitte de cette tâche, la probité intellectuelle dont il pénètre tout son travail constituent jusqu'au baccalauréat l'atmosphère morale de l'école, collège ou lycée. A la vérité, on a fait des efforts pour donner dans les basses classes un enseignement moral distinct; mais l'élève n'atteint l'étape voulue pour l'enseignement doctrinal que quand, la première partie de l'examen passée, il suit un cours de philosophie, qui constitue en somme une série de leçons intellectuelles de conduite privée et civique. Naturellement, à l'école primaire, l'instruction morale est un élément essentiel. Mais pour le professeur d'enseignement moyen les manières et les mœurs de ses élèves, sauf dans les quatre murs du collège, ne le touchent pas directement. S'il en voyait deux de sa classe se colleter royalement dans la rue, il considérerait probablement que ce n'est pas son affaire d'intervenir[1].

Si l'analyse qui précède est juste, il est légitime d'avancer que si l'école anglaise, avec l'insistance qu'elle met sur le caractère, essaye de faire de l'élève le *capitaine* de son âme, l'école française, avec l'importance qu'elle attache aux valeurs esthétique et intellectuelle, essaye plutôt de faire de lui l'*artiste* de son âme. Cela ne veut point dire que tous les élèves anglais soient des ignoramus et des Philistins et encore moins que tous les élèves français soient forcément dénués de moralité.

Un rapide examen des écoles françaises montre à quel

1. Ce qui éclairerait toute cette question, ce serait de considérer les époques. Il y a cinquante ans à peine, l'internat était la règle, avec sa rigide discipline intérieure. Nous sommes en état de transition, l'externat et la demi-pension devenant la règle.

point est récente l'idée de regarder l'enfant comme un enfant et non comme un *homunculus*, et cela même dans les écoles primaires, qui sont les plus ouvertes au progrès. Il est vrai que, dès 1590, Montaigne écrivait : « Les jeux des enfants ne sont pas jeux et les fault juger en eulx comme leurs plus sérieuses actions. » Pourtant la France dut attendre 1887, date à laquelle M. Gréard lança le premier jardin d'enfants qui réalisait en France l'idée de Montaigne. Alors il arriva souvent que l'œuvre était trop ambitieuse : on prétendit enseigner des sujets aussi définis que l'histoire. Mme Kergomard raconte une amusante anecdote. Une maîtresse essayait de donner une exquisse historique de Jeanne d'Arc à des enfantelets de quatre et cinq ans. Commençant avec Jeannette gardeuse de moutons, elle retraçait toute sa carrière du siège d'Orléans au bûcher de Rouen. Quand elle eut fini, les enfants ne semblaient pas encore satisfaits. Elle questionna et l'un d'eux demanda : « que devinrent les moutons quand Jeannette les quitta ? » C'était le seul point que ces petits, qui étaient de la campagne, avaient compris ? Dans les écoles privées et les classes préparatoires des lycées, l'enseignement se fait encore de façon plus ou moins formelle ; cette manière est claire et logique, sans aucun doute ; mais, à la lumière de l'expérience anglaise et de l'américaine, on peut dire que, si elle réussit, c'est probablement aux dépens des impressions des sens et du développement des qualités autres que les qualités littéraires.

C'est en parvenant aux degrés supérieurs que l'on trouve tant à louer dans l'école francaise. L'analyser en entier demanderait un volume. Voici un sommaire de ce qu'on peut considérer comme ses objets essentiels.

1. On apprend à l'enfant à s'exprimer clairement, luci-

dement, avec respect pour sa langue maternelle. On cultive également accent, intonation, expression. Les Français savent que seul le mot parlé peut par son rythme et sa beauté évoquer comme il faut les émotions, sentiments et pensées contenus dans le mot écrit.

2. On enseigne aux enfants à admirer des poèmes, des histoires, à titre d'œuvres d'art, et à les considérer dans leur ensemble. Le détail est étudié avec soin, les obscurités éclaircies, mais la partie est toujours subordonnée au tout. Les Anglais sont trop portés à s'attacher à un détail, qu'il s'agisse de poésie, de musique, d'un tableau ou d'un costume parisien, et à louer et à blâmer en conséquence. Au goût français, aucun détail ne semble beau s'il ne s'harmonise avec le tout.

3. On apprend aux petits Français à aimer leur langue et leur littérature, à y voir les formes les plus parfaites et l'expression la plus haute de leur idéal national. Par là, on nourrit la fierté nationale, mais non le nationalisme.

4. Et cette fierté nationale n'est point celle qu'éprouve le possesseur d'un tableau de prix qu'il peut vendre demain s'il lui plaît; mais le sentiment que leur pays ne fait qu'un avec eux-mêmes. Fiers de la France, ils veulent que la France soit fière d'eux. Quand, l'heure de la mobilisation venue, tous les Français, hommes et femmes, se rallièrent autour du pays menacé, ils eurent le sentiment que leur fierté, leur honneur personnel était en jeu aussi bien que la fierté, que l'honneur de la nation.

Les Anglais, si je ne m'abuse, s'engagent pour défendre leur pays mus par une sorte d'obligation intime, de devoir instinctif. Le Français a le sentiment qu'il se bat pour un ensemble dont il est partie intégrante, et non point un chiffre ou un rouage comme l'Allemand.

5. Ce qu'il y a de si précieux dans l'éducation française, c'est ce sens de l'ensemble dans lequel (comme il arrive en Allemagne) la partie n'est ni fondue ni perdue. C'est au vrai le paradoxe que le christianisme essaie toujours de résoudre : l'unité de la communauté spirituelle et la valeur infinie de l'âme individuelle.

Les Anglais, avec leur éducation analytique à l'excès (qui domine aussi en Allemagne) tendent à révérer de menus faits isolés au risque d'exclure la considération d'ensemble due au tout. Les jeunes Anglais quittent souvent l'école nantis d'une masse de faits mal digérés, sans grand lien les uns avec les autres, et mal armés pour les grouper et pour les appliquer. Ils pâlissent sur leur Virgile ou leur Homère, laborieusement, de vers en vers. Bien peu de maîtres amènent leurs élèves à lire d'affilée un livre de l'*Enéide* ou de l'*Odyssée*, de manière à embrasser du regard comme à vol d'oiseau ce qu'ils ont étudié morceau par morceau. Trop souvent, surtout dans les Universités, on met Shakespeare ou Chaucer en pièces pour trouver des spécimens de raretés grammaticales ou des restes fossiles du langage trépassé. Autant vaudrait faire sauter de la gouje les coquillages encastrés dans la meulière des cathédrales et s'imaginer ensuite qu'on a saisi le sens intime de ces chefs-d'œuvre de l'architecture. Les idoles du jour sont l'érudition minutieuse et la philologie. L'art autrement difficile d'interpréter les classiques, tant modernes qu'anciens, de les adapter aux besoins du siècle, on le méconnaît trop souvent. Pourtant la meilleure critique littéraire n'est-elle pas la critique de la vie? Parler clair, penser clair, aimer ce qui est beau, respecter entre toutes cette beauté, la langue française, être fier de la France, avoir le sens de la proportion, de ce qui « va bien », de ce qui, dans l'infinie

variété des choses, constitue leur unité, cultiver la logique que l'esthétique et l'émotion viennent tempérer, se dilater jusqu'à une religion humaine qui dépasse les limites de tout credo particulier, — voilà ce que veut l'éducation française, voilà l'atmosphère dont elle sait, dès les premiers jours de l'école, entourer l'enfant.

Des lacunes et des défauts de cette éducation il n'est pas nécessaire de parler longuement ici. Qu'il suffise de noter son caractère trop exclusivement littéraire; l'indifférence qu'elle professe parfois pour les faits, par suite le manque de précision, sa tendance à se contenter d'affirmations ou d'impressions superficielles, son goût quelquefois exagéré pour la tradition, d'où il résulte non pas précisément un embargo mis sur les idées nouvelles, mais un discrédit sur les formes nouvelles qui voudraient les exprimer.

Peut-être, si la nation pouvait doubler le nombre de ses enfants, serait-elle à même de ramener dans le parler du pays et dans la vie du pays ce sentiment celtique du mystère, de l'émerveillement naïf, ce goût aventureux pour l'inconnu, cette faculté de regarder le monde avec des yeux vierges et non avec des yeux qui reflètent une tradition, toute cette fraîcheur de premier né de la terre qui est l'apanage normal de tout enfant. Et la présence de deux ou trois enfants au moins est nécessaire pour créer cette atmosphère de vie spontanée dans laquelle l'esprit de l'avenir peut le mieux se développer, grandir et réaliser ses idéals.

CLOUDESLEY BRERETON.

(Traduit de la *Contemporary Review* par Ch. M. Garnier.)

René Leblanc

et l'enseignement expérimental manuel, agricole et ménager.

Depuis une trentaine d'années, dans les écoles primaires de tous degrés, dans les milieux où l'éducation pratique de la jeunesse est l'objet de préoccupations agissantes, à la Ligue de l'Enseignement notamment, au Parlement, dans le public, à l'étranger, le nom de René Leblanc a été bien souvent prononcé, quand il a été question de projets, d'essais ou d'organisations touchant à l'enseignement expérimental simplifié, ou bien encore à la vulgarisation scientifique par les conférences populaires.

René Leblanc qui était né dans la Haute-Marne, à Vaux-sur-Saint-Urbain, en 1847, est mort à Paris, le 11 novembre 1917, dans le paisible appartement qu'il occupait depuis longtemps dans la rue de Rennes, assisté de l'épouse dévouée qui fut le témoin de ses travaux de cabinet, et parfois sa collaboratrice inspirée.

Une esquisse de l'œuvre de René Leblanc sera de ma part le modeste et pieux hommage d'un élève à la mémoire d'un maître aimé.

Variée en apparence cette œuvre n'en est pas moins une au fond. Elle est l'application dans toutes les branches d'enseignement qui se rattachent aux sciences physiques ou naturelles, à la géométrie, des méthodes concrètes d'observation et d'analyse, de celles qui donnent des connaissances solides par les « choses vues » et expliquées.

Cette œuvre de René Leblanc, dans son ensemble, aura éé considérable. Mais précisément parce que ses proportions dépassent l'ordinaire, elle ne prendra toute sa valeur que dans

un certain éloignement. On l'appréciera mieux quand sera venu le moment qui semble s'annoncer où l'on reprendra résolument, à l'école et après l'école, la marche en avant dans le sens d'une instruction-éducation à tendance pratique et professionnelle, et où, comme l'a très justement affirmé M. J. Baudrillard (*Journal des Instituteurs et des Institutrices* du 9 décembre 1917) « *il faudra revenir* à la méthode et aux directions de René Leblanc ».

*
* *

Il y a plus de trente ans déjà, au moment du vigoureux essor que prenait l'école publique sous l'impulsion des Jean Macé, à la Ligue de l'Enseignement, des Jules Ferry et des Ferdinand Buisson, au Ministère de l'Instruction publique, René Leblanc avait compris, aux côtés de Gustave Salicis, qu'il fallait sans perdre un jour orienter notre enseignement primaire (enfance et adolescence) dans le sens des applications professionnelles et des besoins de la vie pratique courante.

Homme d'action, sans se demander si les secours nécessaires viendraient à l'heure opportune, pauvre de ressources en dehors de lui-même, à quelques maigres crédits près, mais riche de foi, il se jeta dans l'action. Sur ce terrain qui était celui de la lutte économique, ne fallait-il pas redouter l'avance organisée et menaçante de nos éternels ennemis?

Et maintenant?

L'avant-guerre a posé ce grave problème : *l'apprentissage*.

La guerre a vu naître le projet d'obligation d'une instruction-éducation postscolaire des adolescents.

Il faudra bien que l'après-guerre voie des réalisations sensées, organisées, dirigées, surveillées, faites sans lenteur ni hâte.

L'Instruction publique aura à revendiquer dans cette entreprise un lot important bien que limité; négligerait-elle les résultats acquis?

Par ses leçons, par ses conférences, par ses rapports et ses ouvrages, par ses initiatives, René Leblanc a préparé et ouvert la voie. Son expérience persévérante a déjà fixé en même temps des éliminations et des acquisitions *définitives*. Nul n'aura con-

tribué autant que lui peut-être à doter l'enseignement primaire de programmes et de méthodes propres à lui ouvrir des débouchés sur la vie ouvrière urbaine ou rurale.

*
* *

Quelques lignes, ici, pour rappeler, dans l'ordre du temps, la vie et la carrière de René Leblanc :

Futur agrégé des Sciences physiques, il commença par être *instituteur* et il fut toujours fier de son origine. Élève de Cluny ensuite, où il eut pour maître Balard, il tint de ce professeur son goût pour les expériences de laboratoire et son ingéniosité à les réaliser, à l'aide d'appareils composés d'objets qu'on trouve partout (verres, assiettes, flacons, tubes raccordés, etc.).

Après Cluny, il fut professeur à Reims où il organisa son premier laboratoire. Il fit paraître à cette époque quelques mémoires scientifiques et industriels qui attirèrent l'attention sur lui : *Épaillage de la laine. Étude des eaux de Reims. Épuration des eaux calcaires. Eau de Seltz ferrugineuse. Variation du pouvoir éclairant du gaz de houille pendant le parcours de la canalisation.*

En 1881, paraît son premier livre : *Manipulations de Chimie.* Librairie André fils.

En 1882 et 1883, il donne cette petite merveille : Les Sciences physiques *à l'école primaire et dans les classes préparatoires. Leçons de choses expérimentales.* Même librairie.

C'est l'époque où René Leblanc venait d'être appelé à Paris pour organiser l'enseignement scientifique expérimental, à l'école de Travail manuel créée sous l'inspiration et le contrôle de G. Salicis. Il devint bientôt le directeur et l'âme de cette école, jusqu'au jour où les services de l'enseignement nouveau furent rattachés à l'école de Saint-Cloud.

A ce moment, et en attendant d'être nommé Inspecteur général de l'Enseignement primaire, il fut chargé d'une mission d'inspection du Travail manuel.

Son activité prodigieuse se partagea dès lors entre les inspections, les tournées en province au cours desquelles il multipliait

leçons et conférences, partout désiré et goûté, provoquant et stimulant les initiatives, et les travaux de cabinet qui furent tantôt des collaborations aux documents officiels du Ministère de l'Instruction publique, tantôt des rapports aux Congrès de la Ligue de l'Enseignement, tantôt des publications nouvelles de livres classiques, ou encore d'instructions-guides destinées aux conférences populaires.

Il fut chargé d'organiser à l'Exposition universelle de 1900 la section scolaire. Cette installation fut remarquable. Rapporteur du jury international de la classe I, il rédigea le monumental Rapport qui mit en parallèle l'enseignement primaire des différents peuples, et qui constitue un ouvrage d'archives de plus de 1 000 pages grand in-8°, avec plus de 300 gravures.

Parmi les travaux visés plus haut, il faut citer :

1884. L'Enseignement expérimental des sciences à l'école normale et à l'école primaire. Fascicule n° 4 des *Mémoires et documents scolaires* publiés par le Musée pédagogique.

1885 et 1886. Rapports sur l'enseignement professionnel et le travail manuel. Fascicules 5 et 8 du Musée pédagogique.

1887 à 1890. L'Enseignement manuel et expérimental. Périodique (3 années).

1891. Introduction a l'enseignement agricole. Leçons expérimentales de sciences physiques et naturelles appliquées à l'agriculture. Librairie André fils.

1894. L'Enseignement professionnel au degré primaire. 1er volume, *L'Enseignement agricole*. 2e volume, *L'Enseignement manuel*.

1896 à 1898. Après l'École. Revue illustrée d'enseignement populaire. Librairies Larousse et E. Cornély.

De 1905 à 1912. L'Enseignement professionnel en France au début du XXe siècle. Cornély.

La Réforme des Écoles primaires supérieures. Librairie Larousse.

L'Agriculture au certificat d'études. Librairie Larousse.

1913. Notions scientifiques d'Enseignement ménager. Librairie Larousse.

Ce fut là son dernier ouvrage, son dernier « enfant » comme il disait plaisamment. Il vint à propos.

Cette nomenclature que j'aurais pu établir plus complète donne une idée du labeur prodigieux qu'aura fourni René Leblanc.

Mais ce que je voudrais surtout pouvoir bien montrer c'est l'intérêt pédagogique des méthodes de René Leblanc et la portée de ses vues.

I. — Notions scientifiques à l'école primaire.

L'idée-principe dominante de René Leblanc aura été sa manière de concevoir et de vulgariser le premier l'enseignement des notions de sciences physiques et naturelles en vue de leurs applications usuelles, dans les domaines où des progrès semblaient plus désirables, où des besoins s'affirmaient plus pressants : *enseignement agricole et enseignement ménager.*

J'examinerai succinctement en dernier lieu, bien que ce ne soit pas dans l'ordre chronologique de ses travaux, son action dans le domaine un peu plus spécial de l'enseignement manuel.

René Leblanc part de ce principe que la *connaissance* des notions scientifiques les plus élémentaires, et de celles-là surtout, ne peut se passer des démonstrations *concrètes* :

« L'enseignement des premières notions de sciences physiques et naturelles doit être *expérimental* à l'école primaire, et il n'est rationnel qu'à cette condition. Le matériel, l'outillage nécessaire à cette expérimentation doit forcément être peu coûteux ; nous avons démontré depuis longtemps que la solution de ce problème est assez facile ».

En effet, explications verbales, livres, tableau noir, images, dessins ne sauraient suffire. Ces moyens exclusivement employés ne permettent aucune *pénétration* et ne donnent qu'une instruction d'*à peu près*, très *superficielle*, *fausse* très souvent. Ils caractérisent la méthode trop *abstraite* qui fait des esprits *portés à croire* sans comprendre, non des esprits qui *cherchent à s'expliquer les choses.* A ces derniers c'est la méthode *expérimentale concrète* qui convient : elle réalise le phénomène scientifique à étudier, ou l'observe dans sa production naturelle. Elle en suit les phases et en recherche les causes ; elle en déduit les conséquences. Elle apprend à prévoir les conditions dans lesquelles il *se produira* ou *ne se produira pas.* Elle donne de la sûreté au

jugement, tout en mettant l'esprit en garde contre des déductions trop hâtées; elle l'éclaire, l'exerce, le fortifie; l'autre le laisse obscur et encombré.

Et si cette découverte pédagogique avait été faite bien avant René Leblanc, il ne lui en restera pas moins le grand mérite d'avoir le premier, dans l'enseignement des notions scientifiques à l'école primaire trouvé, créé les moyens de faire passer la méthode expérimentale de la théorie dans la pratique.

Jusqu'à René Leblanc l'expérimentation scientifique ne disposait dans nos écoles, dans quelques-unes de nos écoles seulement, que de rares et antiques appareils de vitrine qui le plus souvent « ne fonctionnaient plus », n'ayant parfois jamais fonctionné. Il imagina des dispositifs aussi ingénieux que simples permettant de réaliser partout ces petites expériences élégantes qui ont valu à leur auteur le titre flatteur et bien mérité de *vulgarisateur scientifique*.

La plupart des livres qui se publient aujourd'hui pour les écoles primaires empruntent les démonstrations expérimentales de René Leblanc.

Malheureusement depuis que René Leblanc n'était plus là, il est utile de le dire, sa méthode resta trop dans les livres, elle qui n'était pas livresque du tout. Elle est faite pour la table de manipulations; mais la manipulation, qui exige une préparation *matérielle*, est trop souvent supprimée.

Pourtant il voulait avec raison que non seulement des expériences nombreuses, des expériences *choisies*, fussent faites *devant* les élèves par le maître, mais aussi *par* les élèves sous la direction du maître.

Dans le laboratoire *modèle* de l'ancienne école de Travail manuel qui est aujourd'hui le Musée pédagogique, laboratoire qu'il avait conçu et fait installer, où il enseignait, je le vois encore, après plus de trente ans, souriant, heureux sur la petite estrade élevée d'où il conduisait l'ensemble, exécutant lui-même pour *montrer* et faisant exécuter. Et je nous vois aussi nous, ses élèves, rangés aux longues tables avec nos matériels individuels, attentifs aux opérations dont la réussite sous sa direction était toujours assurée.

Quelles bonnes leçons! Quels bons souvenirs!

Elles devaient, ces leçons, après nous avoir donné le savoir-faire, nous permettre de transporter cet excellent enseignement dans les écoles normales.

J'eus pour ma part à organiser comme professeur deux laboratoires dans deux écoles normales. Les élèves-maîtres prenaient un grand intérêt et un grand plaisir à leurs manipulations, à la confection aussi par eux et pour eux, en 3e année, du petit matériel scientifique qu'ils emporteraient en sortant (dans une boîte construite également par eux à l'atelier de travail manuel), pour s'en servir dans les écoles qui les attendaient.

Pour ceux qui n'avaient point cette ressource du laboratoire de l'école normale, et du reste en vue de créer plus et mieux pour d'autres besoins, René Leblanc avait composé des « matériels » qu'on trouvait dans le commerce, que la Ligue de l'Enseignement répandait libéralement et qui ont été imités depuis.

Si la pratique expérimentale ne progresse pas assez dans notre enseignement, la faute n'en est point à René Leblanc!

II. — Enseignement agricole.

La loi du 28 mars 1882 avait inscrit parmi les matières obligatoires de l'enseignement primaire l'étude des « éléments des sciences naturelles, physiques et mathématiques ; leurs applications à l'agriculture, à l'hygiène, aux arts industriels, travaux manuels, et usages des outils des principaux métiers ».

Jusqu'à René Leblanc, le livre d'agriculture était demeuré le seul moyen employé dans nos écoles primaires pour donner aux élèves des *notions d'agriculture*. On y *récitait* l'agriculture. René Leblanc s'appliqua à réaliser le vœu du législateur en rattachant les notions d'agriculture aux notions scientifiques.

Il conçut et rédigea l'Instruction officielle du 4 janvier 1897 : *Enseignement des notions élémentaires d'agriculture dans les écoles rurales.*

« L'enseignement des *notions* d'agriculture que peut comporter le programme de l'école élémentaire, était-il dit dans cette Instruction, doit s'adresser beaucoup moins à la mémoire

des enfants qu'à leur intelligence; il doit s'appuyer sur l'observation des faits journaliers de la vie agricole et sur une expérimentation simple, appropriée aux ressources matérielles dont dispose l'école, et destinée à mettre en évidence les notions scientifiques fondamentales des opérations culturales les plus importantes. Ce qu'il faut surtout apprendre aux enfants, à l'école rurale, c'est le pourquoi de ces opérations avec l'explication des phénomènes qui les accompagnent, et non le détail des procédés d'exécution, encore moins un résumé de préceptes, de définitions ou de recettes agricoles. Connaître les conditions essentielles du développement des végétaux cultivés, comprendre la raison d'être des travaux habituels de la culture ordinaire et celle des règles d'hygiène de l'homme et des animaux domestiques, voilà ce qu'il faudrait apprendre d'abord à tout agriculteur, et l'on n'y peut parvenir que par la méthode expérimentale.

C'est dire qu'un maître ferait fausse route dont l'enseignement agricole consisterait uniquement dans l'étude et la récitation, par l'élève, d'un manuel d'agriculture, si bien conçu que fût ce manuel; il faut nécessairement recourir à des expériences très simples et surtout à l'observation.

En effet, c'est seulement en mettant le phénomène à observer sous les yeux des enfants qu'on pourra leur apprendre à observer, qu'on pourra établir dans leur esprit les idées fondamentales sur lesquelles repose la science agricole moderne, idées que l'écolier campagnard ne peut acquérir qu'à l'école où il ne sera jamais nécessaire de lui enseigner ce que son père sait mieux que l'instituteur et qu'il apprendra sûrement par sa propre expérience pratique.

« L'école doit se borner à préparer l'enfant à l'apprentissage intelligent du métier qui le fera vivre et lui donner le goût de sa future profession; à cet égard, le maître ne devra jamais oublier que le meilleur moyen de faire aimer à un ouvrier son ouvrage, c'est de le lui faire comprendre.

« Le but à atteindre, pour l'enseignement agricole primaire, c'est, en résumé, d'*initier* le plus grand nombre des enfants de nos campagnes aux connaissances élémentaires indispensables pour lire avec fruit un livre d'agriculture moderne, pour suivre

avec profit une conférence agricole; c'est de leur inspirer l'amour de la vie des champs et le désir de ne point la changer pour celle de la ville ou de l'usine; c'est de les pénétrer de cette vérité que le métier d'agriculteur, le plus indépendant de tous, est plus rémunérateur que beaucoup d'autres pour tout praticien laborieux, intelligent et instruit ». (*Directions pédagogiques* dans l'Instruction officielle du 4 janvier 1897.)

Ces directions pédagogiques étaient suivies d'un programme détaillé de leçons et d'expériences. L'application en fut faite dans quelques écoles normales et dans un assez grand nombre d'écoles rurales. Elle donna d'excellents résultats chaque fois qu'elle fut conduite avec intelligence. Mais plus encore que la préparation des expériences ordinaires au cours d'une leçon, ces expériences de longue durée, soit en pots soit au jardin exigent une grande attention. La moindre négligence peut tout fausser.

A l'Exposition de 1900, on put voir reproduites, en un jardin scolaire modèle, les principales cultures démonstratives recommandées par l'Instruction du 4 Janvier 1897. « Il serait bien désirable qu'elles fussent réalisées dans toutes les écoles rurales au moins une fois chacune dans une période de deux ans, de façon que chaque enfant de plus de onze ans les ait toutes suivies. Ces expériences ne demandent qu'un peu de soin et ne coûtent presque rien ». (Même Instruction). Il faut citer encore, pour l'intérêt qu'il présente aujourd'hui, ce passage des conclusions de l'Instruction de 1897 :

« Sans doute, l'enfant sortant de l'école élémentaire, même après un temps normal de scolarité et une fréquentation régulière, n'emportera, au point de vue de la science agricole, que des *notions*; mais si on lui en a rendu l'étude attrayante, intéressante, il la continuera pour peu qu'il en trouve les moyens.

« L'introduction dans les bibliothèques populaires de livres d'agriculture bien choisis, de publications spéciales à la culture de la région, constitue l'un de ces moyens, mais il serait insuffisant. Il faut que l'adolescent non seulement conserve, mais *perfectionne* et *étende* les connaissances qu'il a acquises étant enfant, et il le fera avec une facilité croissant avec l'âge, à la condition d'éviter les interruptions trop longues. On ne saurait donc trop soutenir et encourager le zèle des maîtres qui rouvrent

l'école à leurs anciens élèves pendant quelques-unes des longues soirées de l'hiver. Quelques causeries familières, des lectures, des exercices pratiques bien choisis, une conférence avec expériences ou projections de temps à autre, voilà qui suffit à provoquer, chez les jeunes gens, un effort intellectuel très profitable au progrès.

« *En matière d'enseignement agricole comme pour tout le reste l'œuvre de l'école resterait très imparfaite si on ne lui assurait une continuation, un lendemain.* »

Dix ans plus tard, en vue de raviver l'essor devant l'évidence de plus en plus nette qu'il fallait accentuer l'enseignement des *notions* agricoles à l'école primaire rurale, l'arrêté du 27 juillet 1908 fit passer l'agriculture de la 2e à la 1re série des épreuves du certificat d'études.

Cette même année 1908, paraissait à la librairie Larousse *L'Agriculture au certificat d'études*, de René Leblanc, guide précieux pour les maîtres et les élèves.

Donc René Leblanc a précisé l'esprit dans lequel doit être conçue l'*initiation* agricole à l'École primaire; il en a élaboré le programme, indiqué la méthode, fixé les limites; il a donné dans ses livres le détail de leçons et d'expériences à faire; il a fait adopter pour cet enseignement une meilleure sanction à l'examen du certificat d'études (écoles rurales).

Tout ce qui a été fait dans cet ordre d'idées est bien surtout le fruit de ses efforts.

III. — Enseignement ménager.

René Leblanc devait tout naturellement être porté à donner sa collaboration à l'enseignement ménager destiné aux jeunes filles en vue de leur rôle futur de maîtresses de maison et de secondes de l'homme dans les travaux de la vie rurale, élevage, jardinage et même culture des champs.

Plus encore que la France d'hier la France de demain aura besoin que les femmes lui donnent, comme l'expérience de la guerre a prouvé qu'elles en sont capables, le secours de leur esprit, de leur cœur et de leurs bras.

L'éducation ménagère pratique et un peu technique, étendue à la connaissance des choses de la production, de l'agriculture particulièrement, est une conception qui répond tout à fait aux exigences de l'heure présente.

Il importait de donner à l'enseignement ménager des notions scientifiques pour base.

« Il faudrait, dit René Leblanc, non seulement appliquer à la science du ménage les notions théoriques exposées dans les leçons de physique, de chimie, d'histoire naturelle, même de mathématiques, mais encore orienter plus spécialement les cours de sciences du côté des opérations fréquemment exécutées par la maîtresse de maison. Je ne veux point faire de chaque maîtresse de maison une *chimiste*, je désirerais simplement que, pour lui donner le goût de ses principales occupations, on cherchât à les lui faire comprendre. » (Préface de son livre l'*Enseignement ménager*.)

Ce livre de 300 pages, composé d'après les programmes officiels de 1907 pour l'enseignement ménager dans les écoles primaires supérieures, se distingue en ce que les 60 premières pages sont des *notions préliminaires* scientifiques. Nul n'était aussi qualifié que René Leblanc pour *choisir* dans les programmes les *notions* indispensables à servir d'introduction à l'enseignement ménager.

IV. — Enseignement manuel.

Il y aurait tant à dire sur ce chapitre que dès le début je m'imposerai d'élaguer beaucoup.

En cette matière, peut-être était-il moins facile d'aller droit au but que dans les précédentes. Aussi bien René Leblanc ne prétendit-il point avoir trouvé une solution définitive et satisfaisante. Il s'y attacha pendant plus de vingt ans avec le seul souci d'apporter à la cause du travail manuel scolaire, à celle par conséquent du *préapprentissage*, une collaboration courageuse qui n'aura point été perdue.

J'ai suivi ses efforts, je les ai parfois secondés ; j'ai recueilli souvent ses confidences, succès et mécomptes. Il avançait peu à peu. Il cherchait expérimentalement.

Fallait-il des ateliers partout? Où pouvait-on s'en passer? Quand on en ouvrirait, comment conviendrait-il de les outiller? Quels maîtres y seraient désirables? Dans quel sens dirigerait-on les exercices? Comment passerait-on de l'initiation générale au véritable apprentissage?

Deux ministères revendiquaient la compétence à organiser l'enseignement du travail manuel : il y en avait pour les deux!

En tout cas il est incontestable que les écoles qui relèvent de l'Instruction publique (normales, primaires supérieures et élémentaires), doivent s'occuper d'initiation générale pour la formation, dans l'enfant, du futur ouvrier de l'usine ou des champs. En abandonnant la direction de ce premier enseignement qui n'a en vue encore aucune profession déterminée mais qui conduit à toutes, l'Instruction publique faillirait à ses obligations : voilà ce que pensait René Leblanc.

Pas plus qu'il ne voulait faire des *chimistes* par l'enseignement ménager, il ne songeait à faire des apprentis et des ouvriers spécialisés par le travail manuel.

Quelle était donc sa conception du travail manuel dans nos écoles, *avant* l'apprentissage? Mais exactement celle qu'en avait eue, dès 1866, le ministre Duruy et qu'il exposa dans une circulaire aux recteurs, circulaire que René Leblanc a rappelée lui-même :

« Je ne crois pas, disait Duruy, qu'il soit possible de mettre l'atelier dans l'école, du moins dans les nôtres; mais je pense qu'on peut faire *l'éducation de la main*, comme on fera, par la musique, celle de l'oreille, par le dessin, celle des yeux, par la gymnastique, celle du corps tout entier. Je trouverais donc excellent qu'on habituât les élèves à manier quelques outils, non pas en vue de leur apprendre un métier, mais afin que leur main, exercée à tenir le marteau ou la lime, le rabot du menuisier ou le ciseau du tourneur, *fût prête pour les travaux de l'apprentissage, comme leur esprit le sera pour ceux du bureau ou du laboratoire.* »

Encore cette manière de comprendre le travail manuel avec l'emploi des outils les plus usuels avait-elle en vue de *grands* élèves. Pour nos *petits* ou même nos *moyens* on s'en serait tenu le plus souvent à des réalisations géométriques simples (règle,

compas, canif; papier, carton, argile). On aurait fait du *dessin expérimental*, évidemment sans atelier.

Combien n'ont pas compris l'importance de cette première initiation! Aussi est-on revenu quelque peu en arrière. Mais quand on voudra faire un nouveau pas en avant dans cette voie, *il faudra revenir* au point où s'arrêta René Leblanc, faute d'être compris et secondé.

En somme partout où il mit la main son action marqua : il eut le feu sacré. Nul n'aura doté l'enseignement primaire de *conquêtes plus réelles.*

Vulgarisateur, d'esprit et de méthodes; collaborateur enthousiaste autant que désintéressé du Ministère de l'Instruction publique et de la Ligue de l'Enseignement; tempérament d'apôtre, s'efforçant en donnant l'exemple de l'action de stimuler l'action chez les autres, avec cette bonté confiante et gaie qui le rendait partout si sympathique; heureux de se consacrer au bien public : tel fut René Leblanc.

Ses livres ont enrichi la liste de nos manuels scolaires. Ses directions pédagogiques ont fait école. La reprise de son œuvre en ce qu'elle a d'inachevé s'imposera demain.

Que l'Instruction publique conserve donc *l'héritage* que lui a laissé René Leblanc :

« Un trésor est caché dedans. »

F. Jardry.

Documents relatifs

à la Réforme du

Certificat d'Études primaires élémentaires.

Nous avons publié, dans notre numéro du mois d'août dernier, l'exposé des motifs et les dispositions de l'arrêté du 19 juillet 1917 qui modifie le régime du certificat d'études primaires élémentaires.

A l'approche de la session où le nouveau régime va entrer en application, nous croyons devoir placer sous les yeux de nos lecteurs quelques documents susceptibles d'offrir des solutions pour les problèmes que pourrait soulever l'exécution de l'arrêté du 19 juillet.

*
* *

Voici d'abord les instructions ministérielles qui, à la date du 9 mars 1918, sont venues commenter l'arrêté :

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts
à MM. les Recteurs.

« Je n'ai pas à vous rappeler les principes qui ont inspiré l'arrêté du 19 juillet 1917 sur le certificat d'études primaires élémentaires; ils sont résumés dans l'exposé des motifs qui a été soumis au Conseil supérieur de l'Instruction publique (Voir *Revue pédagogique*, août 1917, p. 178). Mais, en vue de l'application prochaine du nouveau règlement, je dois attirer votre attention et celle de vos collaborateurs sur quelques-unes des dispositions qui ont trait soit au fonctionnement des jurys, soit au caractère des épreuves.

I. — Fonctionnement des jurys.

1. *Nomination des commissions.* — C'est à vous qu'il appartient de nommer les membres des commissions. Mais rien ne vous empêchera, si vous le jugez bon, de déléguer aux inspecteurs d'académie de votre ressort le droit de procéder à ces nominations.

2. *Nombre de centres.* — En limitant à 50 le nombre des candidats de chaque série, le Conseil supérieur a voulu multiplier les centres d'examen. Et l'on s'est demandé si cette mesure n'aurait pas pour effet de prolonger à l'excès la durée des sessions. Je réponds tout d'abord que le nombre des candidats ne peut pas toujours être exactement fixé d'avance. Il sera donc bien entendu que, si une commission se trouve en présence de 51 ou 52 enfants, il ne lui sera pas interdit de les examiner.

En second lieu, plusieurs commissions fonctionneront simultanément dans des localités différentes et le nombre de ces examens simultanés sera plus grand que sous l'ancien régime puisque, dans chaque département, l'inspecteur d'académie, le directeur et la directrice de l'École normale présideront des jurys en même temps que les inspecteurs primaires.

Enfin, rien n'interdit de faire composer le même jour tous les candidats d'une même ville; plusieurs commissions présidées par le même inspecteur siégeront alors simultanément chacune ayant son vice-président, ou bien, l'écrit étant commun à tous les enfants de la localité, l'oral aura lieu les jours suivants, quartier par quartier. L'essentiel est que l'examen ne soit pas écourté, mais, ce principe sauvegardé, on adoptera toute combinaison permettant de gagner du temps.

Choix des sujets. — Les sujets des compositions écrites seront choisis par l'inspecteur d'académie. Il lui sera loisible de donner des sujets identiques dans les centres différents où l'examen aura lieu le même jour. Mais il va sans dire qu'il continuera à consulter les inspecteurs primaires, mieux qualifiés que personne pour le renseigner dans chaque circonscription, sur le niveau et sur l'orientation des études.

Présidence. — L'inspecteur primaire demeure le président

normal des jurys de sa circonscription. Si le nouveau règlement fait appel au concours d'autres fonctionnaires, c'est pour alléger sa tâche, ce n'est pas pour diminuer son rôle. Il serait contraire aux intentions du Conseil supérieur de lui assigner dans les commissions une autre fonction que celle de président. Et, sauf le cas où l'on pourrait confier au directeur et à la directrice de l'école normale l'inspection permanente de certains cantons, il conviendra de faire en sorte que dans aucun canton de sa circonscription, l'inspecteur primaire ne soit tenu plusieurs années de suite éloigné du certificat d'études. On ne saurait le priver d'un si puissant instrument de direction et de contrôle.

Les sous-commissions. — D'après l'ancien article 258, les épreuves orales devraient se passer devant une « Commission unique »; en pratique, cette commission se divisait souvent en sous-commissions. Désormais, cet usage devient la règle. Chaque sous-commission est composée de deux membres : l'un d'eux pourra être le président ou le vice-président de la Commission plénière, mais en tout cas chacune comprendra au moins un instituteur en exercice. Le président et le vice-président pourront d'ailleurs soit circuler de sous-commission en sous-commission, soit se joindre en tiers aux membres des sous-commissions les plus importantes. Plusieurs épreuves pouvant être subies devant une même sous-commission, le nombre des sous-commissions variera selon les besoins de chaque centre.

Police de l'examen. — La surveillance de chaque composition écrite sera effectivement dirigée soit par le président, soit par le vice-président.

A l'oral, le président, en vertu du nouvel article 260, dispose des pouvoirs les plus étendus : il peut, au besoin, faire évacuer la salle par le public.

Durée de l'examen. — Dans divers milieux, on a paru redouter la fatigue que l'examen, augmenté de plusieurs épreuves, apporterait aux candidats. Mais on oublie que la durée de chacune des épreuves écrites a été réduite. L'horaire de l'écrit peut s'établir ainsi qu'il suit :

de 7 h. 3/4 à 8 heures, appel et installation des candidats;
de 8 heures à 8 h. 50, rédaction;
de 8 h. 50 à 9 h. 30, dictée (10 lignes) et questions (4);

de 9 h. 40 à 10 h. 30, problèmes;
de 10 h. 30 à 11 h. 10, sciences ou histoire;
de 11 h. 10 à midi, dessin et couture.

Est-il excessif d'imposer à des enfants de douze ans, une fois durant tout le cours de leur vie d'écolière, quatre heures d'attention coupées par une récréation et clôturées par un exercice qui constitue du repos?

Les corrections, commencées par une partie de la commission, dès avant neuf heures, s'achèveront aisément pendant la composition de dessin et de couture qui sera vite jugée. L'oral pourra donc commencer vers quatorze heures. Admettons que les 50 candidats soient tous admissibles : les épreuves de la seconde série exigeront quatre heures si l'on a constitué cinq sous-commissions, cinq heures s'il n'y en a que quatre. Ce temps sera légèrement réduit si l'épreuve de gymnastique, et grâce au procédé La Martinière, l'épreuve de calcul mental, sont subies non pas individuellement, mais par groupes. Les candidats étrangers au centre d'examen seront appelés les premiers, afin que, suivant un vœu souvent émis, ils puissent regagner le soir même leur résidence. Les autres seront interrogés soit à la fin de l'après-midi, soit le lendemain. Les intérêts des enfants et les convenances des familles doivent être conciliés avec l'obligation imposée par le nouveau règlement, de donner à l'examen toute l'ampleur désirable.

II. — Caractère des épreuves.

1re série. — Les exercices de rédaction, d'orthographe et d'arithmétique sont abrégés.

La rédaction ne risque plus de devenir la récitation d'une page d'histoire ou de physique. Ce qu'on demande aux enfants, c'est de dire naïvement, en français, et sans désordre, ce qu'ils voient, ce qu'ils sentent et ce qu'ils pensent sur un sujet à leur portée.

La dictée redevient une épreuve sérieuse : cinq fautes caractérisées entraînent l'exclusion. Mais est-il abusif de demander qu'au terme de l'obligation scolaire, l'enfant sache écrire sans incorrections graves dix lignes de notre langue courante?

A l'épreuve d'arithmétique on ne saurait poser désormais ni

questions théoriques, ni questions de calcul mental : les problèmes ne peuvent porter que sur des données empruntées à l'expérience quotidienne, et, en système métrique, sur les mesures usuelles.

L'épreuve de dessin devient obligatoire pour les garçons. Comme par le passé, les inspecteurs d'académie choisiront tantôt un dessin linéaire, tantôt un dessin d'ornement. Ils s'inspireront à cet égard des besoins locaux. Le dessin peut, d'ailleurs, être remplacé par un exercice de travail manuel, mais on ne saurait, cette année, proposer, dans cet ordre d'idées, que des sujets très élémentaires : par exemple, le découpage d'une forme géométrique simple. Pour les filles, le dessin remplacera parfois l'un des exercices de couture; la jeune fille doit savoir dessiner ce qu'elle réalisera dans l'étoffe comme le jeune garçon ce qu'il réalisera dans le fer ou le bois.

L'épreuve nouvelle de sciences (ou d'histoire) pourra revêtir deux formes : ou bien les candidats auront à écrire une page sur un sujet unique, ou bien on leur donnera plusieurs questions à chacune desquelles ils répondront par une phrase. Il s'agit moins d'apprécier leur talent de composition que l'exactitude de leurs connaissances. Pourtant les questions seront posées de telle manière que la réponse exige, outre l'effort de mémoire, un effort de réflexion. Mais ce qui importe par-dessus tout, c'est de choisir des sujets scientifiques qui soient bien adaptés à l'expérience et aux besoins de l'enfant. Demandons-lui de connaître ce qui lui est indispensable pour améliorer ses conditions d'existence dans son milieu. Certains des sujets proposés varieront donc selon qu'on se trouvera en pays de montagne ou en pays de plaine, en pays industriel ou en pays agricole, en pays de vignes ou en pays de pommes. Ce qui ne veut pas dire qu'on éliminera les questions générales : il est des problèmes, notamment des problèmes d'hygiène qui, pour être pratiques, n'en intéressent pas moins toutes les régions et tous les habitants de notre pays.

2e *série.* — Si le Conseil supérieur a maintenu et fortifié les épreuves orales, c'est que, mieux que les épreuves écrites, elles permettent à l'examinateur de solliciter par ses questions la réflexion de l'enfant. Il commencera par s'assurer que le candidat connaît sommairement les faits; il lui demandera de

décrire un phénomène important, de rappeler une date fondamentale, de tracer un croquis ou de lire une carte muette. Puis il s'efforcera de voir jusqu'à quel point l'enfant comprend ces faits, en saisit l'enchaînement, la portée et les conséquences. Il n'oubliera pas que l'interrogation, comme la composition scientifique, doit garder à cet examen un caractère essentiellement pratique.

Le Conseil supérieur a tenu à modifier le libellé de l'épreuve de lecture. Le terme « lecture expliquée » lui a paru trop ambitieux. On ne saurait obliger le candidat à fournir l'étymologie de tous les mots, à formuler un jugement sur toutes les phrases. Il suffit de voir si l'enfant lit avec aisance et sait adapter le ton à l'idée. Quelques questions montreront ensuite s'il comprend réellement ce qu'il paraît comprendre. Ainsi conçue, une « lecture expressive » est déjà une lecture expliquée. Est-il nécessaire de demander plus au cours moyen de l'école élémentaire?

Pour l'épreuve de récitation, je n'aurais qu'à répéter d'anciennes instructions : les morceaux choisis par les élèves seront empruntés aux meilleurs écrivains; laissons de côté les pages insignifiantes et ne retenons que celles qui, pour être comprises des enfants, n'en sont pas moins d'une haute valeur.

L'épreuve de récitation, désormais distincte de celle de lecture, pourra être complétée, si le candidat le désire, par un exercice de chant. En cette matière, il ne serait pas opportun de montrer, cette année, des exigences excessives. Si le candidat chante juste, et en mesure, un morceau simple, qu'on lui donne la note « assez bien », ou la note « bien ». Mais on réservera la note « très bien » à ceux qui prouveront, en outre, qu'ils possèdent quelques connaissances musicales, savent lire une mélodie simple et utiliser le diapason. J'ajoute que les morceaux de chant, comme les morceaux de récitation, doivent être choisis parmi ceux qui, pour être à la portée des enfants, n'en sont pas moins expressifs et de bon goût.

J'arrive aux deux nouvelles épreuves obligatoires, l'épreuve de calcul mental et l'épreuve de gymnastique. La première doit être une épreuve pratique : pas de questions sur les méthodes à suivre pour obtenir tel ou tel résultat; deux ou trois énoncés de

calculs simples dont on demande une solution exacte et rapide.

Pour l'épreuve de gymnastique, plusieurs inspecteurs d'académie ont déjà publié dans leurs Bulletins départementaux des exemples d'exercices pouvant être exigés des candidats au certificat d'études. Ces exemples sont empruntés soit au Manuel du Ministère de l'Instruction publique, soit aux instructions récemment données par le Ministre de la Guerre (méthode dite de Joinville). Ces méthodes ne s'excluent pas, et l'on peut suivre l'une au l'autre. Qu'on se garde surtout de transformer l'épreuve de gymnastique en interrogation sur la gymnastique : la liste des exercices qu'on peut faire exécuter aisément (exercices respiratoires, marches, sauts, mouvements des bras, du tronc, des jambes), est peut-être courte. Encore est-il indispensable que l'épreuve consiste en véritables exercices physiques effectivement exécutés.

Alors que toutes les matières du programme sont représentées à l'examen, on s'étonnera peut-être de n'y voir figurer ni la morale ni l'instruction civique. Mais les principes de l'instruction civique sont compris dans le programme d'histoire. Quant à la morale, elle s'introduira dans les sujets de rédaction, de dictée, dans les morceaux de lecture, de récitation et de chant, dans les interrogations d'histoire. L'enseignement de la morale doit conserver à l'école primaire une place privilégiée ; il doit être donné sous une forme à la fois plus grave et plus prenante que celle de la leçon ; on lui enlèverait ce caractère si l'on faisait de la morale une matière d'examen.

La réforme récente fait de l'examen du certificat d'études primaires un examen plus difficile qu'autrefois. Il sera moins favorable aux candidats qui, pour réussir, surchargent leur mémoire d'un fardeau qu'ils s'empresseront de déposer le lendemain du succès. Mais il sera plus favorable à ceux qui auront fourni un travail constant et méthodique. Ce que l'examen doit révéler, ce n'est pas le savoir occasionnel des écoliers, c'est leur acquis durable, ce sont leurs bonnes habitudes. Ils devront avoir si bien pris l'habitude d'écrire lisiblement que l'une quelconque de leurs compositions, prise au hasard, permettra de juger leur écriture. De même l'une quelconque de leurs compositions servira à apprécier leur orthographe : de bonnes habitudes grammaticales

ne doivent pas se perdre dès que la dictée est terminée. C'est dans le même esprit qu'on cherchera à voir, par l'aisance avec laquelle ils lisent ou calculent, s'ils ont acquis sérieusement l'habitude de lire ou de calculer, par l'aisance avec laquelle ils évoluent, s'ils ont contracté l'habitude de pratiquer des exercices physiques. L'examen, sous sa nouvelle forme, tend moins à constater des résultats brillants que des résultats solides, ceux que peut seul produire un entraînement continu et prolongé ; en d'autres termes, le certificat ne doit pas être, dans la vie de nos écoliers, un heureux accident; il doit être le couronnement normal d'études régulières.

Par suite, tant vaudra l'enseignement, tant vaudra l'examen. Plus seront nombreux et mieux seront préparés les candidats au certificat d'études primaires, plus seront manifestes les services rendus à la nation par l'école. »

*
* *

L'épreuve de travail manuel peut remplacer, pour les garçons, l'épreuve de dessin. On trouvera, sur cette épreuve, de très utiles suggestions dans la note suivante qu'a bien voulu nous adresser M. Rocheron, inspecteur-adjoint du travail manuel de la ville de Paris :

« Il paraît utile de rechercher quels sujets peuvent être proposés pour cette épreuve nouvelle en tenant compte des connaissances que les candidats doivent posséder et de la possibilité de traiter ces sujets dans le temps indiqué (cinquante minutes).

Ces sujets peuvent être de deux sortes : 1° exécution d'un travail d'atelier (bois ou fer); 2° travail sans atelier (pliage, découpage ou cartonnage). Il est évident qu'on ne peut imposer un travail d'atelier aux candidats provenant d'écoles dans lesquelles l'atelier n'existe pas. Mais, comme dans la même circonscription peuvent se trouver des écoles sans atelier scolaire et d'autres écoles en possédant un, on pourrait demander aux candidats en s'inscrivant d'indiquer le genre d'épreuve qu'ils désirent subir. Ce choix par le candidat de l'épreuve pour laquelle il se sent le mieux préparé existe déjà dans certains examens, notamment pour le B. E. P. S., section générale ; les

élèves peuvent choisir en s'inscrivant le bois, le fer ou le modelage.

Il serait ainsi possible, l'inscription faite, de connaître le nombre de candidats pour chaque nature d'épreuves et de prendre les dispositions nécessaires pour l'organisation de l'examen : choix des centres, préparation de l'outillage et des matières d'œuvre, etc.

Ici une remarque s'impose : le temps accordé (cinquante minutes) est trop court pour une épreuve de travail manuel à l'atelier. Quelle que soit la simplicité du sujet proposé, il n'est pas possible en aussi peu de temps de demander aux enfants : 1° un croquis coté à main levée; 2° une exécution soignée du travail, laquelle comporte au préalable une préparation de la matière d'œuvre et un tracé précis. Deux heures seraient nécessaires.

Actuellement il nous paraît impossible de donner comme sujet un exercice d'atelier bois ou fer; beaucoup d'écoles, même d'écoles urbaines, n'ont pas d'atelier et dans les villes où ces ateliers existent, un certain nombre n'ont pu être ouverts depuis la guerre, les maîtres-ouvriers ayant été mobilisés. De plus, il est actuellement extrêmement difficile, sinon impossible de se procurer outils et matières d'œuvre, l'acier notamment étant presque exclusivement réservé pour les besoins de la défense nationale.

Il semble donc préférable de n'envisager maintenant que des sujets empruntés au travail sans atelier (pliage, découpage ou cartonnage) et de les choisir de telle sorte que même les enfants qui vont à l'atelier ne puissent être désavantagés.

Pour cette catégorie d'épreuves le temps accordé par l'arrêté ministériel est suffisant.

Pendant les premières années, tout au moins, il paraît prudent de se limiter dans le choix des sujets aux exercices de découpage de figures géométriques à deux dimensions.

Le pliage peut donner lieu à des sujets intéressants, mais il comporte un certain nombre de manipulations qui en elles-mêmes n'ont qu'une valeur relative et auxquelles il faut avoir été exercé. Les candidats appartenant à des écoles où le pliage n'a été l'objet d'aucun enseignement régulier (et nous craignons qu'il

n'y en ait beaucoup dans ce cas) se trouveraient désavantagés.

Il en est de même du cartonnage (confection de solides). Il faut pour réussir ces exercices avoir été entraîné méthodiquement au dessin en projections d'objets simples à trois dimensions, au tracé précis des développements, à l'assemblage et au collage des solides.

De plus ces manipulations de cartonnage nécessitent, en dehors des instruments ordinaires de dessin, un certain matériel assez difficile à se procurer maintenant : colle, ciseaux, canifs.

Les quelques spécimens de sujets de découpage joints à cette note nous paraissent convenir pour cette épreuve et nous pensons qu'ils correspondent bien aux connaissances que l'élève doit posséder en sortant du cours moyen.

A l'examen, les candidats auraient à remettre :

1° un croquis coté à main levée (sur papier non réglé) dont les éléments seraient donnés soit par un texte dicté, soit par un croquis qu'un membre de la Commission tracerait au tableau noir ;

2° la figure géométrique découpée d'après un tracé fait à l'aide du compas, de la règle et de l'équerre.

Cette épreuve, au point de vue de l'habileté manuelle, serait certainement inférieure à un exercice d'atelier, mais elle montrerait au moins que nos écoliers ont acquis certaines connaissances, utiles à tous, mais plus particulièrement nécessaires à ceux qui deviendront des ouvriers, à savoir :

1° lire et écrire un croquis coté comportant des cotes linéaires ou angulaires ;

2° tracer avec précision à l'aide d'instruments une forme géométrique simple ;

3° découper avec exactitude et soin cette forme.

Nous avions pensé introduire dans cette épreuve un élément qui dénoterait, en plus des qualités de précision, le goût personnel des candidats en leur demandant d'orner ce découpage par une composition de leur choix exécutée en papier de couleur. Le peu de durée de l'épreuve d'une part, les difficultés d'organisation d'autre part (colle, ciseaux, papiers de couleurs) doivent faire écarter cette manipulation complémentaire.

Ainsi comprise, cette épreuve correspondrait bien, nous

semble-t-il, au but qu'on s'est proposé en la faisant figurer à l'examen du certificat d'études.

Mais pour éviter toute surprise désagréable aux candidats, il nous paraît utile que dès maintenant les instituteurs soient prévenus que l'enseignement du travail manuel doit être donné avec régularité et soin. Partout, dans toutes les écoles du territoire, le travail manuel sans atelier peut être enseigné sans installation spéciale et sans outillage coûteux. Il suffit que le maître y apporte de la bonne volonté et de l'attention. Il n'est pas besoin, contrairement à ce que beaucoup croient, d'avoir reçu une préparation spéciale pour donner avec fruit cet enseignement. Il ne s'agit, disons-le une fois de plus, que d'un enseignement *concret* des notions de géométrie et de dessin géométrique. Toute leçon de travail manuel est une leçon de choses sur des formes géométriques exactes.

Et ce n'est pas seulement en vue du but spécial et un peu étroit d'une épreuve d'examen que cet enseignement doit être donné. Mais plus que jamais l'école doit préparer à la vie, d'abord en formant de bons esprits, en habituant les enfants à observer, à réfléchir et ensuite en donnant des connaissances *utilisables*. Les leçons de travail manuel ont toutes la valeur et la portée éducative des leçons de choses et les connaissances qu'on y acquiert sont également utiles à l'agriculteur et à l'ouvrier. L'un et l'autre ont besoin de savoir dessiner avec précision soit une pièce d'instrument aratoire à réparer ou à remplacer, soit un objet qui devra être confectionné à l'atelier.

Le programme de ces tracés géométriques n'est pas d'ailleurs tellement étendu. Il nous paraît utile d'indiquer ici le minimum des tracés qu'on peut demander à un enfant de douze ans :

Programme minimum des tracés nécessaires pour affronter avec chances de succès l'épreuve de travail manuel au certificat d'études primaires. (Tracés au compas, à la règle et à l'équerre.)

Perpendiculaires et parallèles.

Division d'une droite en deux, quatre, huit parties égales.

Division d'un angle en deux, quatre angles égaux (bissectrice).

Division de l'angle droit en trois angles égaux.

Tracé des angles usuels : 90°, 45°, 135°; 60°, 30°, 120°.

Tracé du carré connaissant le côté ou la diagonale.

Tracé du rectangle connaissant les deux côtés ou le périmètre et un côté.

Tracé des triangles connaissant trois éléments dont au moins un côté.

Tracé du triangle équilatéral de côté donné.

Tracé du losange, connaissant deux éléments, dont un linéaire : une diagonale et un côté, un angle et un côté.

Tracé du parallélogramme connaissant trois éléments dont au moins deux linéaires.

Tracé du trapèze connaissant quatre éléments dont au moins deux linéaires.

Tracé des polygones réguliers :

hexagone connaissant son côté ou sa largeur;

octogone connaissant sa largeur.

Polygones réguliers inscrits à trois, quatre, six, huit côtés.

Division de la circonférence en deux, quatre, huit; six, trois, douze parties égales.

Raccords : arc avec droite, arc avec arc, arc avec droites parallèles.

Courbes à plusieurs centres : ovale et anse de panier.

Projections orthogonales de solides ou d'objets de formes simples.

Conventions relatives aux traits : pleins, pointillés (ronds, longs ou mixtes), traits fins et traits forts.

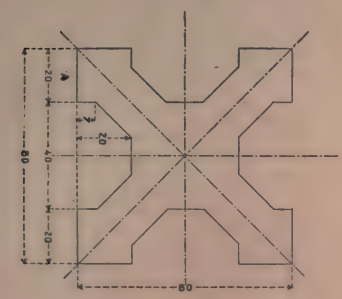
Croquis coté à main levée.

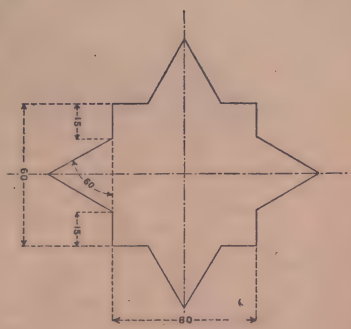
Il est superflu de rappeler que ces tracés ne doivent pas être un ensemble de procédés mécaniques mais constituent un enseignement basé sur la connaissance des figures géométriques et de leurs propriétés et que tout tracé doit s'appuyer sur un principe d'ordre géométrique démontré, ou mieux, constaté.

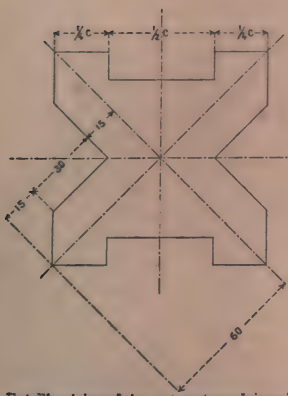
Si dès cette année un sujet de travail manuel était donné dans quelques circonscriptions à l'examen du certificat d'études primaires (et cela nous semble possible) il est sûr que cet enseignement en recevrait une heureuse impulsion.

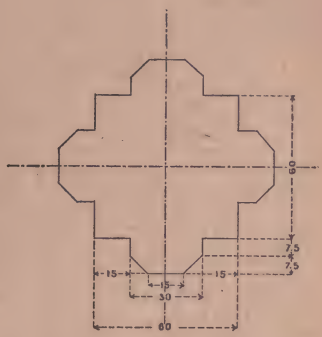
Voici quelques exemples de ceux qui pourraient être donnés; les formes géométriques qu'ils présentent sont des combinaisons de figures élémentaires dont les tracés font partie du programme

indiqué plus haut. Il sera facile de proposer d'autres sujets conçus dans le même esprit.

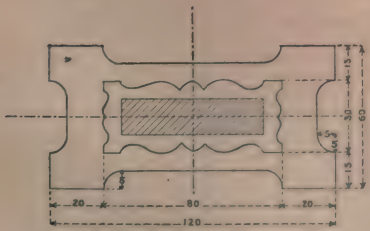


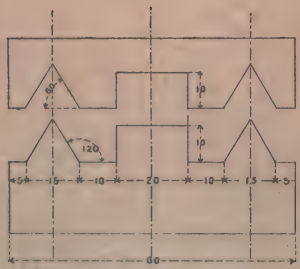




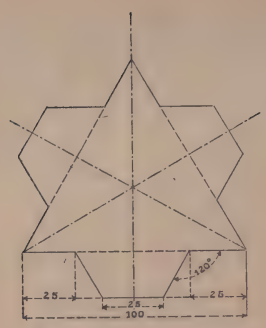


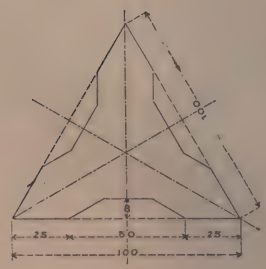
Entailles triangulaires et rectangulaires équivalentes



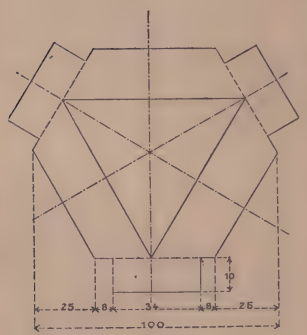


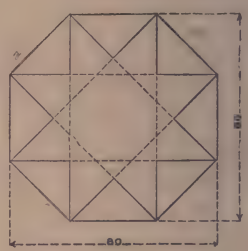
Calibre pouvant être retourné

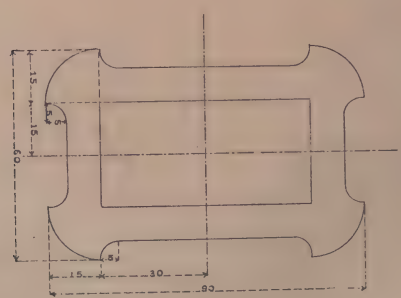




Triangle équilatéral et hexagone







*
* *

L'article 260 du nouveau règlement autorise les candidats à présenter un *livret scolaire* « permettant d'apprécier leur assiduité, leur conduite, et, d'après les notes et places de compositions, les résultats de leur travail. »

Voici le modèle de livret ou, plus exactement, de *fiche scolaire*, modèle très complet tout en demeurant assez simple, qui a été adopté dans le département de Loir-et-Cher (voir p. 280).

*
* *

Les prescriptions de l'arrêté du 19 juillet 1917 qui sont relatives au calcul des notes obtenues par chaque candidat sont, en apparence, assez compliquées. Pour éviter des erreurs, il sera nécessaire d'apporter au compte de chacun une grande attention. Mais il suffira de dispositions habiles, dans les imprimés destinés aux procès-verbaux des examens, pour faciliter la tâche des commissions. Voici un modèle adopté dans le département de la Seine-Inférieure qui paraît remplir toutes les conditions désirables (voir p. 278). On a rappelé, en tête des colonnes, les prescriptions réglementaires. On a réuni les épreuves qui doivent être réunies, séparé celles qui doivent être séparées. On a isolé, par des traits renforcés ou par de doubles traits, les colonnes sur lesquelles doit se porter tout spécialement l'attention du secrétaire et notamment celles dont il doit embrasser d'un coup d'œil les données.

ÉPREUVES DE LA 1re SÉRIE								ÉPREU		
Dictée.	Rédaction.	Arithmétique.	Histoire et Géographie *ou* Sciences physiques et naturelles.	Total partiel. — Minimum 20 points.	Dessin ou Travail manuel (Garçons). — Dessin ou Couture (Filles).	Écriture.	Total des Épreuves de la 1re série. — Col. 5, 6 et 7. — Minimum 30 points.	Histoire et géographie *ou* Sciences physiques et naturelles.	Lecture.	Total partiel. — Minimum 8 points.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

VES DE LA 2e SÉRIE									
Récitation.	Calcul mental.	Gymnastique.	Chant (*Épreuve facultative*).	Cahier mensuel et Livret scolaire. (*Épreuve facultative*).	Total des Épreuves de la 2e série. — Col. 11, 12, 13, 14, 15, et 16. — Minimum 25 points.	Admission (A), ou Refus (R.).	Total général des Épreuves des 2 séries. — Col. 8 et 17.	Mention.	OBSERVATIONS
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21

ÉCOLE ANNÉE SCO

d ..... (G. F. ou mixte)

d ..... (localité)

FICHE

COURS MOYEN **Résultats obtenus**

Préparation au Certificat d'Études *Nom et prénoms :* .....

Nombre d'élèves du cours . . . . *Date de naissance :* .....

MOIS	COMPOSITION FRANÇAISE		ORTHOGRAPHE		CALCUL		HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE		SCIENCES		DESSIN		COUTURE		ÉCRITURE		LECTURE	
	Note.	Rang.	Note.	Rang.	Note.	Rang.	Note.	Rang.	Note.	Rang.	Note.	Rang.	Note.	Rang.	Note.	Rang.	Note.	Rang.
Octobre.....																		
Novembre ..																		
Décembre...																		
Janvier.....																		
Février.....																		
Mars																		
Avril.....																		
Mai																		
Juin.....																		
Juillet.....																		
Août																		
	Moyenne :	Moyenne :	Moyenne :	Moyenne :	Moyenne :	Moyenne :	Moyenne :	Moyenne :	Moyenne :	Moyenne :	Moyenne :	Moyenne :	Moyenne .	Moyenne :	Moyenne :	Moyenne :	Moyenne :	Moyenne :

N. B. — Les matières portées sur la présente fiche sont celles-là même qui consti l'ordre où les énumère le règlement nouveau.

Il ne sera point obligatoire de faire composer les élèves chaque mois en toutes ces moyenne, dans chaque colonne, puisse s'établir à l'aide de 3 à 5 notes au moins pour scrits séance tenante sur la présente fiche.

La présentation de la fiche et du cahier de devoirs mensuels à l'examen la 2e série des épreuves.

LAIRE 19 -19

SCOLAIRE

dans les compositions.

RÈGLEMENT
du Certificat d'études primaires
(Art. 260)

Moyenne générale . . . . . sur 10
Classement général . . . . . sur

RÉCITATION		CHANT		CALCUL MENTAL		GYMNASTIQUE		ASSIDUITÉ NOMBRE D'ABSENCES	CONDUITE	OBSERVATIONS	
Note.	Rang.	Note.	Rang.	Note.	Rang.	Note.	Rang.				
											Signature de l'élève.
											Certifié exact *l'Institut*
Moyenne :	Moyenne :	Moyenne :	Moyenne :	Moyenne :	Moyenne :	Moyenne :	Moyenne :	TOTAL :			

tuent les épreuves de l'examen du Certificat d'études primaires élémentaires et dans

matières. Il suffira qu'au moment de l'examen, vers la fin de l'année scolaire, la les matières les plus importantes. Les résultats de chaque composition seront tran-

du C. E., pourra faire augmenter de 1, 2 ou 3 points le total obtenu pour

Récits de Guerre.

Un Torpillage[1].

Donc, nous quittons Marseille, le 20 février, à 5 heures du soir, par le , un cargo de construction récente (1912) qui faisait avant la guerre le trajet : Bordeaux-Buenos-Ayres.

Il a été aménagé d'après la méthode américaine en transport de chevaux et matériel et, précisément à cause de cela, nous y sommes fort mal installés. Les cabines, en dehors de celles réservées à l'équipage, font totalement défaut. Nous couchons sur les sacs d'avoine et les balles de foin, dans l'entre-pont ou dans les étroits couloirs empuantis et suffocants qui séparent les travées. Le dortoir manque un peu de confort; mais par contre nous avons, toute la nuit, l'exquise sensation de l'haleine des chevaux allongeant le mufle pour nous souffler sur la figure, brouter quelque peu le cuir de nos brodequins, mâchonner plus commodément un pan de capote ou un coin de couverture. Le plus désagréable c'est qu'ils s'ébrouent bruyamment sur votre visage pour vous faire croire sans doute à une petite pluie rafraîchissante, sur l'origine de laquelle pourtant nul ne se trompe. J'essaie de me protéger avec un numéro du *Petit Marseillais...*, sans grand succès d'ailleurs car, une demi-heure après, il m'était brutalement arraché par un gris-pommelé, amateur de littérature, à qui il avait dû plaire par un article signé Clémenceau, sur les dernières frasques de Constantin : on peut bien commencer à s'intéresser aux affaires d'Orient.

De tout cela, on rit et on se soucie fort peu.

Il est un détail cependant qui ne nous laisse pas aussi indifférents. Par l'équipage, nous savons que le file au

1. Extrait d'un récit fait par un instituteur et publié dans le *Moniteur scolaire* de la Haute-Saône.

plus 11 à 12 nœuds et que, par suite, il ne peut compter sur sa vitesse pour éviter les sous-marins dont les derniers nés filent 16 à 17 nœuds en plongée, 20 à 22 en surface. Comme moyen de défense, il n'y a qu'un unique canon de 75 monté à l'arrière sur tourelle : c'est bien peu. Il est vrai que nous avons une autre garantie que nous croyons solide, et qui, hélas!... n'est que morale comme les événements allaient nous le prouver : nous sommes suivis par un bateau grec piloté par des Anglais et chargé d'aéroplanes. En cas de malheur, nous comptons bien sur ses canots.

Le avait à bord : dont un détachement de j'étais, tout cela encombrant le pont. Enfin, dans les cales, quelque chose que nous ne devions connaître que plus tard.

Le 21 se passe sans aucun incident. La mer est très calme, le temps superbe, et le navire très chargé roule fort peu. Personne n'a le mal de mer. Une gaîté relative règne à bord, entretenue bien entendu par le vin blanc acheté à Marseille.

. . . . . .

Il est à ce moment 6 heures du soir. Quoiqu'un peu nuageux, le temps a été beau toute la journée, la mer toujours aussi calme. Nous avons dîné depuis une demi-heure environ et, sur le gaillard d'avant, en petits comités, les uns assis sur des cordages, les autres étendus sur leur toile de tente, on manille, on cause, on rit, on fume, cependant que tout doucement l'obscurité se fait, et que petit à petit, se confondent le ciel et l'eau.

Pendant que les conversations vont leur train, j'observe — et je ne suis pas le seul — l'attitude et le manège des officiers qui, sur la passerelle, la longue-vue ou les jumelles en main, fouillent avec une attention que l'on devine maximum, la surface de l'eau, à l'avant, à droite, à gauche.... Je ne suis pas autrement inquiet de cette manœuvre : depuis trois jours, ce n'est pas la première fois que je remarque le souci qu'ont les officiers d'assurer la sécurité de notre route. Mais ce soir, je suis frappé de leur air préoccupé, de leurs allures inquiètes, de leur façon de se regarder, de la nervosité du geste par lequel ils se montrent au loin tel ou tel point, des allées et venues affairées du second du

bord dont la casquette blanche apparaît, disparaît, file entre les arabas avec une rapidité que l'embonpoint de son propriétaire ne lui a certes pas rendue familière.

— Aïe! au cœur quel pincement bizarre!!! A ce moment j'aurais pu faire mien ce cri douloureux de l'immortel Cyrano, quoique la cause de cette brutale petite morsure ne soit pas précisément d'un caractère aussi sentimental et que la scène qui se joue sur la passerelle n'évoque que bien imparfaitement celle du « balcon ».

Je fais part de mes remarques — aussi de mes appréhensions — aux camarades qui continuent à discourir ou à fumer béatement. D'aucuns les prennent sérieusement, d'autres très légèrement. D'un geste large et rassuré, désignant les deux chalutiers qui nous escortent, certains affichent une indifférence qu'ils n'ont peut-être pas et, moqueur, l'un d'eux me demande dans quelle direction mon lorgnon m'a permis d'apercevoir le périscope...

Le second se chargea de la réponse. Il la fit énergique :

« Prenez les ceintures!... Tout le monde aux radeaux!... Chargez la pièce!... »

Ce fut la ruée dans les cales où chacun se précipite pour prendre sa ceinture, puis s'enfuir vers son canot.... Il n'y a plus de passerelle, plus d'escaliers, plus d'échelles, plus rien. On saute du gaillard sur le pont, du pont par les panneaux sur le foin de la cale. On se hisse à des cordes, à des chaînes, à tout ce qu'on rencontre.... On rampe entre les roues des voitures.... On saute sur les caisses, les bidons, les sacs. On est bousculé, porté, renversé. On grimpe l'un sur l'autre.... On reçoit des coups de pied, des coups de poing, des coups de tête.... On en donne....

Cependant, la terrible chose ne s'est pas produite et presque tout le monde est à proximité de l'embarcation qu'un exercice fait le 21 a désignée à chacun. Heureuse circonstance qui, si tout va bien, doit réduire les pertes au minimum. Moi, je dois confier mon existence au « Youyou », une petite barque où nous montons une douzaine, avec un sergent-fourrier du · comme chef de canot et le canonnier du bord comme matelot chargé de la mise à l'eau et de la manœuvre.

Combien de temps restons-nous là devant nos radeaux, atten-

dant à chaque seconde le coup fatal qui va peut-être nous engloutir, les yeux braqués — et Dieu sait avec quelle fixité — sur la mer où, derrière chaque vague notre imagination affolée voit un périscope!... Trois minutes peut-être... qui m'ont paru trois heures....

« Agir est aisé, attendre est la chose la plus difficile du monde.... » Tous ceux qui ont attendu dans la tranchée l'heure de monter sur le parapet, ou le long d'un bastingage celle de sauter, ont pu vérifier l'exactitude de cette pensée de George Sand. Pour moi, je me souviendrai toujours de ces figures rangées sur les haubans, de ces lèvres serrées et tremblantes, de ces yeux dilatés qui sont peut-être des yeux de moribonds, de ce silence impressionnant et plein de menace qui pèse, déprime et étouffe.... Pas un mot!... Pas un geste!... Pas un murmure!... Rien que le bruit, mi-perçu, mi-deviné, d'une respiration pénible et oppressée.... Comme tout le monde, j'ai le cœur qui bat comme un moteur d'avion, et, sur les joues, « plus de lys que de roses ».

Brusquement, une idée me traverse l'esprit. Je fixe ma ceinture le plus haut possible; je retire mes bretelles, ma cravate, mon ceinturon. J'enlève ou plutôt j'arrache mes chaussures. Pourquoi tout cela?... C'est bien inutile, puisque je ne sais pas nager.... Tout simplement parce que je m'étais toujours dit qu'en pareille circonstance je ferais ainsi.

En désespéré, chacun jette un suprême et suppliant regard sur les bâtiments de l'escorte. Hélas!... *Si extraordinaire que cela paraisse, les chalutiers s'éloignent et le grec dévie de sa route!*

— « Là, là, le sillage! la torpille! »

Ce cri terrible est poussé par un camarade qui, le doigt tendu, l'œil horrifié, montre à tribord une traînée blanche qui fond sur nous.... Une seconde.... Une effroyable détonation.... Un craquement sinistre.... Un frémissement terrible de tout le bâtiment.... Une formidable colonne d'eau qui monte à 20 mètres et retombe sur nous avec des morceaux de charbon, de poudre, de tôle et d'acier.... Le gargouillement impressionnant de l'eau qui s'engouffre dans les cales.... Ça y est.... Nous coulons!...

Depuis longtemps, sur le pont,
les canots prit d'assaut, la course affolée de poilus demi-vêtus

qui cependant ont vu la mort cent fois et qui courent maintenant de l'avant à l'arrière, sans savoir où, sans savoir pourquoi. Une cinquantaine au moins ont franchi le bordage dès l'explosion; plusieurs ont coulé à pic; les autres barbotent, crient et supplient le long du bâtiment.... C'est émouvant à l'extrême.... Près de moi, des matelots leur lancent des planches, des poutres, des panneaux qui tombent n'importe où, comme les radeaux, d'ailleurs, qu'on jette à l'eau sans souci de ceux qu'on assomme.

Jusque-là, ceci dit sans la moindre prétention d'afficher un courage que je n'ai pas, je n'avais nullement perdu la tête. Et si je n'avais pas tout mon sang-froid, j'en avais gardé assez cependant pour ne pas sauter dès le début et pour invectiver de la façon la plus énergique et la moins poétique, ce grand imbécile de canonnier, complètement affolé, qui, le couteau à la main, avec de grands gestes désordonnés, taillait au hasard dans les cordages du « Youyou » qu'il était chargé de mettre à l'eau méthodiquement. Le résultat le plus clair de cette intelligente manœuvre fut que le « Youyou », libéré à l'arrière et retenu seulement à l'avant, prit une position verticale, précipitant à la mer les trois ou quatre hommes qui s'y trouvaient déjà.

Qu'en advint-il ensuite? Je suis absolument incapable de le dire, car, je l'avoue en toute franchise, à ce moment, j'ai complètement perdu la tête.

Sous mes pieds, dans les machines, un effroyable gargouillement, la vapeur sortant par toutes les ouvertures, un jet colossal fusant bruyamment par les soupapes, un frémissement continu du bateau.... Ça y est, l'eau gagne les machines, on va sauter et je suis bien placé. Dans un éclair, cette vision traverse mon esprit. Je saisis la première corde venue et me laisse descendre.

Je disparais, puis reparais bientôt, suffoqué. Ma ceinture me soutient assez bien. Autour de moi, on crie, on implore. Des bras, d'abord tendus, s'agitent, battent l'eau, puis disparaissent. Je me sens saisi par une main qui se crispe. Je m'agrippe moi-même à une épaule....

J'aperçois le « Youyou » qui est tombé à la mer, mais qui flotte cependant à moitié plein d'eau. D'un effort désespéré je me

débarrasse de celui qui se cramponne à ma veste et j'essaie d'accrocher le bordage de l'embarcation.... Trop tard! Trente mains s'y sont déjà agrippées et l'ont fait chavirer... Il flotte maintenant la quille en l'air.

Le long du bâtiment pendent des grappes hurlantes et hideuses d'êtres chevauchant les uns sur les autres : c'est un enchevêtrement de têtes, de bras, de jambes d'où tombe de temps en temps un corps que des mains raidies et épuisées ne peuvent plus soutenir et qui coule à pic.... Chacun, voulant monter toujours plus haut, grimpe sur celui qui est au-dessus de lui

Par la vitesse acquise, le navire continuant sa marche, une corde pas trop encombrée passe près de moi. Je m'y cramponne. J'essaie de m'élever au-dessus des flots et si possible remonter sur le bâtiment qui s'enfonce lentement. Mais je suis lourd.... Malgré des efforts surhumains je peux à peine sortir de l'eau et je comprends que jamais je n'irai plus haut. A ce moment, mon cher ami, je me suis bien cru fichu.... J'ai beau crier avec les autres, les radeaux et les canots n'ont qu'un souci : s'éloigner au plus vite pour éviter le fatal remous.

Mes doigts crispés sur la corde s'ouvrent d'eux-mêmes.... A force de volonté ils se referment deux ou trois fois; puis je lâche tout.... Épuisé, je retombe à la mer.... Mes oreilles bourdonnent. J'ai de drôles d'idées.... Je me crois chez nous.... Je vois une gare, des trains, un tas de choses.... Je suis perdu!...

Erreur! la mauvaise graine ne consent pas si facilement à disparaître.... Je suis sauvé au contraire, et c'est précisément parce que j'ai abandonné la corde, mon suprême espoir cependant, que je suis sauvé. C'est à cette circonstance, funeste en apparence, que j'ai dû de pouvoir m'en tirer, et c'est à ce moment, pour moi le plus critique, que Neptune enfin m'a souri.... De tout cela, je me suis rendu compte plus tard, car sur le moment vous pensez bien que j'avais très vaguement conscience des événements.

En effet, le continuant à avancer insensiblement, je m'approche, ou plutot l'arrière s'approche de moi. Or, à l'arrière justement une barque descend lentement. Elle atteint les flots, s'incline deux ou trois fois à droite et à gauche d'inquiétante façon, puis se stabilise. J'en suis à quelques mètres et le mou-

vement des vagues nous rapproche encore. Tout ceci, je ne l'ai pas vu, je n'en ai pas eu conscience : je l'ai appris plus tard.... A un certain moment cependant j'ai eu la vague sensation d'être brutalement saisi. Avec l'énergie que vous devinez, mes deux mains se rivent au bras qui m'étreint, puis au bordage du canot. J'ai la moitié du buste hors de l'eau; je respire plus librement, et le froid aidant, je reprends peu à peu mes sens.

C'est étonnant : à ce moment, j'ai eu l'intuition rapide, nette et extraordinairement forte que j'étais sauvé et je crois que cette impression n'a pas peu contribué à me remettre à peu près convenablement en possession de moi-même.

Remarquez qu'il est nuit, qu'on ne distingue plus que vaguement la grande masse sombre et fortement inclinée du

, qu'on n'aperçoit plus les têtes qui émergent et que seuls les cris, les supplications, les râles attestent qu'il y en a autour de nous qui luttent, qui implorent et qui meurent.

Je sens mes bras qui faiblissent. Aidé par le matelot qui tient toujours solidement le col de ma veste, je fais un effort désespéré pour me hisser dans l'embarcation. Peine perdue! Mes habits trempés m'ont trop alourdi. Je ne réussis qu'à provoquer un tonnerre de cris et de jurons, car, dans mon effort, j'ai failli faire chavirer la barque surchargée où l'eau entre déjà à chaque vague un peu forte.

— « Lâche-le, lâche-le », hurle-t-on.

Le brave matelot qui me tient ne se laisse pas émouvoir.

— « Tiens-toi bon, me crie-t-il, ne bouge pas! »

Je comprends qu'il est de mon intérêt comme du leur de rester là, accroché bien sagement.... Je le leur dis sans trop d'émoi, car je sens en moi, avec une force et une netteté qui m'étonnent aujourd'hui encore, la certitude que je m'en tirerai.

Pour soulager celui qui me tient, j'enroule mon poignet gauche à la corde qui court en festons le long du bord, et je lui tends ma main droite : il n'aura qu'à me laisser flotter et à me maintenir la tête hors de l'eau. Entre deux gorgées d'eau et en deux mots, je le mets au courant de cette combinaison.

— « Si tu veux, mais ne bouge pas! »

Je n'ai plus besoin de cette recommandation.

Je suis resté ainsi un peu plus d'une heure et demie, buvant

et suffoquant chaque fois qu'une vague me passait sur la tête, le poignet coupé par la corde, transi et grelottant, mais confiant quand même. Ah! que je l'ai trouvé long ce trajet et combien de fois n'ai-je pas demandé si l'on apercevait enfin le chalutier!...

Tous deux cependant étaient revenus sur le lieu du sinistre; s'occupait du sous-marin, le des naufragés, mais comme il était d'ailleurs rationnel, les canots s'occupaient de ceux, combien nombreux encore, qui, cramponnés à une planche, à une poutre, à un débris quelconque, avait besoin d'un secours immédiat.

Quant à nous, après un immense détour, guidés seulement dans la nuit par les éclats de voix, nous atteignons enfin le . On me hisse à bord comme un paquet, car mes bras raidis ne sont plus capables d'aucun effort. Quel soupir!... Cette fois, c'est bien vrai, c'est définitif : je suis *sauvé*.

Ce qui se passe sur le pont du chalutier est des plus impressionnant. Mais il faudrait être dans son état normal pour le sentir et s'en émouvoir comme il convient. En pareilles circonstances, les plus pitoyables deviennent égoïstes et, pour ma part, je confesse avoir vu ce qui suit d'un œil assez indifférent.

Sur le pont, on s'appelle, on se retrouve, on pleure, on s'embrasse : la réaction, quoi. Un peu partout, des corps deminus sont étendus évanouis ou demi-asphyxiés. Un fantassin s'est fait une double hernie et gémit dans un coin. Un sous-officier la jambe cassée, geint derrière un treuil. Celui-ci s'abat, en proie à une crise de nerfs. L'un essuie le sang qui coule de sa joue déchirée; l'autre de ses doigts arrachés. Le long des parois chaudes de la machine sont collés des poilus trempés et grelottants dont on entend claquer les dents. J'ai beaucoup plus froid que dans l'eau, maintenant. Impossible de marcher, de parler. Un camarade pas trop malmené, lui, me conduit comme il peut le long de la machine dont la chaleur traversant mes vêtements trempés me cause le bien-être le plus grand que j'aie jamais éprouvé.

Il est neuf heures environ. L'obscurité est complète. Pas de lumière nulle part : c'est de la plus élémentaire prudence. J'entends encore les appels et les râles qui guident les sauveteurs. Une demi-heure encore s'écoule, puis ils rentrent, ne trouvant

plus rien. A travers le bruit des vagues, on croit entendre encore, de temps à autre, un appel désespéré.... Est-ce une obsession?... Je n'en suis pas bien sûr!... Dans tous les cas, c'est fini.... Ceux qui restent sont condamnés!...

Mon cher ami, finissons-en avec ce cauchemar.... D'ailleurs le plus terrible est passé.... Permettez-moi d'aller vite.

On me conduit dans l'unique cale réservée à l'équipage. Plus de 60 hommes y sont déjà. Un énorme poêle rougit au centre. Je vais pouvoir me sécher. Mais je m'aperçois vite que la chaleur est étouffante, et l'air irrespirable.... Une étrange odeur fade, l'eau que j'ai bue, me soulèvent le cœur. Le roulis fait le reste. La tête me tourne et je suis malade, rudement malade. Cette indisposition ne dure pas, fort heureusement, et un verre de vin chaud me fait le plus grand bien. Au matin, à demi-séché, j'essaie de dormir un peu, couché sur une table à côté d'un nègre; mais bientôt je grelotte à nouveau et je rejoins le poêle.

Enfin, le jour arrive. Nous apercevons encore le qui n'a pas coulé, contrairement je crois à ce qui a été dit d'abord au . Il s'est considérablement enfoncé et s'incline très fortement par tribord. Toute la nuit nous sommes restés sur les lieux avec la et un torpilleur anglais accouru

Dans la matinée un remorqueur appelé de par T. S. F. tente d'amener le navire blessé jusqu'au port le plus proche. Mais après une demi-journée d'efforts, l'avance réalisée est infime. Par contre le s'est incliné et enfoncé d'avantage. A droite, l'eau affleure presque le bordage et une mer un peu houleuse l'aurait déjà englouti. Les officiers se rendent compte du danger qu'il y a d'insister et, vers midi, le dirigent sur la côte tunisienne où il s'échoue deux heures après.

Quant à nous, le nous conduit à où nous débarquons le soir même en bien triste appareil, avec ce qui nous restait d'effets et ceux que les matelots nous avaient prêtés. Ainsi, votre serviteur ayant perdu son képi et ses chaussures, avait la tête protégée par son mouchoir noué aux quatre coins et les pieds enroulés dans ses bandes molletières! La perte la plus sensible pour moi fut celle de mes lorgnons. Je me rappelle les avoir mis dans ma bouche à un moment donné, puis rejetés à la

mer après en avoir bien inconsciemment broyé les verres entre mes dents serrées.

Inutile de vous dire que la population de nous fit un accueil des plus sympathiques et que nous fûmes choyés par les territoriaux du où l'on nous mit en subsistance.

Malheureusement... il y avait des vides dans les rangs. Combien? c'est difficile à dire exactement

Le premier appel, combien impressionnant, fait le matin sur le joint aux résultats de celui fait sur la accusait manquants. Quelques heures plus tard, il n'y avait plus officiellement que disparus, puis

Quant au sous-marin, personne ne l'a vu au moment du torpillage, et c'est bien l'arme la plus terrible et la plus traître qui soit. Comme beaucoup, je l'ai aperçu pendant le drame, alors que j'étais accroché à la barque. En surface, assez loin, il suivit la scène quelques minutes en l'éclairant de son phare. Ce fut rapide, car sa présence ainsi révélée, la lui envoya trois obus (trois grenades disent les uns). Le phare disparut et tout redevint affreusement noir.

A quinze jours délicieux ont un peu atténué le souvenir de ce pénible accident; mais il restera toujours ineffaçable, adouci seulement par celui plus réconfortant des matelots du . Je garderai la plus vive et la plus reconnaissante admiration pour ces braves gens dont le dévouement ne sera peut-être jamais connu et qui assument si simplement la mission combien pénible et périlleuse de protéger ceux qui s'en vont sur la mer et de sauver des naufragés.

Voilà, mon cher ami, en un style qui vous fatiguera peut-être, car il n'a d'autre prétention que celle de rendre la vérité, le récit que vous m'aviez demandé et que je confie à votre discrétion. Il est assez complet pour satisfaire votre curiosité... et assez long pour que vous ne puissiez pas le faire imprimer....

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Extrait du discours prononcé aux obsèques de M. Maurice Bernard, inpecteur d'académie des Côtes-du-Nord, par M. le recteur de l'académie de Rennes. — « ... Il entre dans l'enseignement par l'école normale d'Auxerre : instituteur comme le père et instituteur rural, il dépasse bien vite l'horizon des premiers rêves. Reçu second au certificat des classes élémentaires des lycées, il arrive à Brest le 3 novembre 1904 à vingt-quatre ans. D'emblée il s'impose ; il excelle à faire appel à l'intelligence ; élèves et familles sont dans la joie. Tous ses chefs, Proviseurs, Inspecteurs d'Académie, Recteurs, Inspecteurs généraux saluent en lui le maître d'élite ; d'année en année les éloges se succèdent, variables dans l'expression, identiques dans le fond, sans réserve.

« Son poste suffirait à l'activité de beaucoup d'autres, il ne suffit pas à la sienne. Comme le bon vigneron du pays natal, il veut sa récolte toujours plus belle, son esprit toujours plus riche. Après quelques tâtonnements, il se tourne vers la Faculté des lettres de Rennes. Il a dépassé vingt-cinq ans et se met au latin, il se met aussi à l'histoire, à l'école de Sée, le maître vénéré. Coup sur coup, il conquiert de haute lutte, avec des épreuves remarquées, les titres enviés : en 1911, licence ; en 1912, diplôme d'études supérieures ; en 1913, agrégation. Désormais professeur d'histoire, il aura pour mission de dresser les élèves de toutes les classes, de la 6e à la philosophie.

« Les circonstances devaient encore élargir le cercle. En 1915, la géographie à la Faculté des lettres de Rennes se trouva, par la mobilisation du titulaire, en souffrance : l'Université lui offrit la suppléance ; pendant un an, malgré la tâche quotidienne, malgré les distances, il vint chaque semaine de Brest à Rennes donner deux jours de conférences minutieusement et fortement préparées. M. le doyen Dottin, dans une lettre d'émotion profonde et contenue, a rendu à son ancien élève, devenu son collègue momentané, un précieux et bel hommage. Ainsi à quelques années d'intervalle, le jeune maître avait vécu, manié tous nos enseignements, tour à tour l'humble école

du village, les diverses chaires de Lycée, la chaire enfin de Faculté.

« Une telle expérience, bien près d'être unique, faisait de lui le candidat idéal à l'Inspection académique. J'avais rêvé pour lui les nobles joies de l'enseignement supérieur; mais les vacances y sont rares. Et puis l'inspection académique n'était-ce pas encore à la fois l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, ses deux métiers, ses deux passions? Il vint me trouver; je lui fis un tableau sévère de la charge : en regard des hautes responsabilités les difficultés et les risques; je compris plus tard que ma psychologie avait été en défaut. Les dangers qui intimident les natures vulgaires attirent les caractères de cette trempe; il tint bon. Le comité annuel des Inspecteurs généraux et des recteurs accueillit d'enthousiasme sa candidature. Le 8 novembre 1916, M. le Ministre lui confiait l'important département des Côtes-du-Nord.

« Les lourdes et délicates fonctions qu'il assumait ont des obligations constantes : elles se plient néanmoins à la diversité des esprits, aux préférences individuelles : chacun marque de son empreinte propre la direction dont il a la charge. Maurice Bernard révéla tout de suite l'administrateur avec son esprit d'ordre, son action nette et rapide. Ses goûts profonds le portaient, ou mieux le retenaient dans la sphère qui avait toujours été la sienne, celle de l'éducation; il eut la haute ambition de devenir l'inspirateur de ses écoles, leur directeur de conscience. Instituteur d'origine, il voulut être le premier instituteur du département. A cet effet, il fit du bulletin départemental, non plus seulement le recueil administratif qu'il doit être, mais le guide qui distribue en consultations et en conseils la lumière et la force. Surtout il donna le premier rang au devoir professionnel, à ses obligations plus que jamais fondamentales aux heures où nous sommes, exactitude, correction, probité, vaillance. Il le fit en formules brèves, qui jaillissaient comme de source de cette conscience sévère, sans peur et sans reproche, portée par un long travail sur elle-même et par le spectacle des événements aux dernières hauteurs de l'exaltation morale.

« Quelques mois passèrent, sa maîtrise se fit accepter du personnel qui, dans sa fierté professionnelle, aime d'autant plus les vrais conducteurs d'hommes; il se fit reconnaître de ses chefs, heureux de cette jeune et grandissante autorité. En lui-même la joie légitime du succès ravivait les forces, renouvelait une jeunesse restée délicate. C'était trop beau! Avait-il offensé le destin jaloux des hommes trop supérieurs aux événements? Au cours d'une inspection dans une école humide, insuffisamment chauffée, il contracta en mars la maladie sournoise et cruelle, dont il ne devait plus se relever.

« Six mois ont passé d'alternatives, espoirs et angoisses, mais surtout d'une lutte désespérée qui eut la grandeur d'une tragédie antique, entre ceux qui l'aimaient et voulaient le guérir et lui qui refusait le repos. La maladie sans doute l'a abattu, mais non moins

que la maladie, la Guerre. La Guerre, qui nous confond de ses horreurs et de ses sublimités, a dans celui que nous venons de perdre une de ses plus nobles victimes. Condamné par les médecins à la vie de l'arrière, il ne s'est point consolé de n'avoir pas sa part du péril. La mort d'un beau-frère, qui succomba à de glorieuses blessures, exalta encore, en la spiritualisant, sa tristesse. D'une volonté inflexible, à Brest d'abord, à Saint-Brieuc ensuite, il donna la pure substance de son esprit, leçons, écrits, conférences, il donna ses forces, il donna sa vie. En juin dernier, brisé déjà par le mal, il resta debout à son poste, au milieu des examens de fin d'année qu'il dirigea jusqu'à la fin. Les prières les plus instantes de ceux qu'il aimait, chefs, collaborateurs, médecins, enfin et surtout les deux admirables femmes qui le soignaient, se brisaient contre une sombre résolution. A mesure que le corps lentement miné se courbait de plus en plus vers la terre, l'âme à larges coups d'ailes planait sur les hauteurs du renoncement dans une sainte folie du devoir. En septembre j'eus la joie douloureuse d'un dernier entretien avec lui. Marc-Aurèle était sa lecture préférée. Comment s'en étonner! N'était-il pas tout simple qu'une conscience pure et noble telle que la sienne, voulût enchanter ses heures dernières des méditations du prince philosophe, ferme et doux, tout-puissant et humble, qui a laissé tomber, au soir de la sagesse antique, des pensées éternelles?... »

La fréquentation scolaire. — I. *Initiative heureuse d'un sous-préfet.* — D'un rapport de M. l'Inspecteur départemental du travail du Pas-de-Calais, nous extrayons d'intéressants détails qui montrent ce que peut donner, pour assurer la fréquentation scolaire, la collaboration des différents services publics :

« A Etaples (Pas-de-Calais), à proximité des campements anglais, un entrepreneur groupe journellement de trente à quarante gamins et gamines; il leur répartit sa cargaison de publications britanniques et, en quelques heures chacun, dans son secteur, déterminé à l'avance, a fait une ample et fructueuse distribution.... Mais ainsi qu'il m'a été signalé, ces enfants sont distraits de l'école bien avant l'âge prévu par la loi pour être dispensés de la fréquentation scolaire. Devant l'impuissance de notre législation qui ne prévoit pas ce cas en son article premier du Livre II du Code du travail et devant l'inertie des commissions scolaires, on a essayé d'atteindre quand même ce genre d'exploitation. A cet effet la note suivante vient d'être publiée :

« Le colportage et les enfants. — La loi sur l'état de siège subordonne l'exercice du colportage à une autorisation spéciale.

« En présence des abus qui ont été constatés, M. le Sous-préfet de Boulogne-sur-Mer a donné des instructions pour que tous les colporteurs d'âge scolaire recherchés par les services de la police soient requis de montrer le permis délivré dans ses bureaux.

« De plus, leurs parents seront avisés que la Commission sera appelée par M. le sous-préfet à supprimer leur allocation si les maîtres, qui ont reçu des instructions à ce sujet, n'ont pas fait parvenir, dans un délai de huitaine au Service des allocations de la sous-préfecture de Boulogne une attestation de rentrée suivie d'un certificat mensuel d'assiduité scolaire. »

II. *Sanctions pénales.* — L'opinion publique paraît vouloir réagir contre la négligence des familles qui privent leurs enfants d'instruction. Plusieurs juges de paix, interprètes de cette opinion, ont prononcé des condamnations sévères contre des parents qui n'étaient pas en règle avec la loi sur l'obligation scolaire. Il est à souhaiter que leur cas ne demeure pas isolé.

Voici quelques exemples de ces jugements :

Par jugement du tribunal de simple police de P. ., M. A... a été condamné le 17 février à un jour d'emprisonnement et à cinq francs d'amende, le 1er mai à 3 jours d'emprisonnement et 5 francs d'amende pour contraventions à la loi scolaire.

Par jugement du tribunal de simple police de N..., Mme B... a été condamnée le 21 septembre 1917 à 3 jours d'emprisonnement pour absences injustifiées de ses filles à l'école.

Mme C... a été condamnée le 21 septembre 1917 à 3 jours d'emprisonnement pour non fréquentation scolaire.

Mme D... a été condamnée le 28 septembre 1917 à 3 jours d'emprisonnement pour infraction à la loi scolaire.

Par jugements du tribunal de simple police de P... en date des 22 juin, 6 juillet, 3 août 1917, M. E... a été condamné à trois peines de 5 jours d'emprisonnement et à quatre amendes de 15 francs chacune pour infractions à la loi scolaire.

Les cours complémentaires de préapprentissage de Marseille. — Grâce au concours de la municipalité, du conseil général, de la Chambre de commerce, des comités de patronage des apprentis et de l'enseignement technique, il a été créé, à Marseille, des cours complémentaires de préapprentissage sur l'organisation desquels le rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie donne d'intéressants renseignements :

« Il a été décidé que dans tous les cours de préapprentissage, destinés à des enfants de douze à quatorze ans, on poursuivrait le même but : d'une part, augmenter l'instruction générale des élèves; d'autre part, faire l'éducation rationnelle de la main et de l'œil en utilisant l'enseignement du dessin et du modelage et des travaux manuels convenablement choisis.

« Une large part sera faite à la technologie (technologie du bois et des

métaux, technologie des industries chimiques, de l'industrie hôtelière, technologie des matières alimentaires, technologie maritime, etc.).

« On fera défiler les principaux groupes de métiers, de façon à éveiller la curiosité des enfants et à provoquer de véritables vocations.

« Au sortir de nos cours complémentaires, l'enfant ira apprendre le métier qu'il aura choisi. L'apprentissage se fera à l'atelier, au magasin, à l'hôtel, etc., et il se fera dans des conditions à peu près inconnues jusqu'à présent. Apprenant son métier par goût et solidement armé par l'enseignement des cours complémentaires, le jeune garçon ou la jeune fille y deviendra excellent.

« A l'entrée de l'apprentissage se termine l'action de l'école primaire. Qu'il me soit permis, cependant, de suivre un peu plus loin nos élèves.

« Pendant l'apprentissage, des cours de perfectionnement seront institués dans le but de donner aux jeunes apprentis des vues générales précises sur la science dont ils font des applications et de les amener ainsi à dominer leur métier.

« D'ailleurs, si, au cours de cette formation de nos élèves, en vue d'un métier qui leur assurera une existence honorable, certains d'entre eux se distinguent par des qualités intellectuelles particulières, ils pourront être dirigés, soit vers les écoles primaires supérieures, soit vers l'école pratique de chimie qui vient d'être créée à la Faculté des Sciences par la Chambre de Commerce de Marseille.

« Il y a là tout un ensemble d'institutions qui s'harmonisent parfaitement et qui tendent vers une meilleure utilisation de toutes les forces vives de notre pays. »

Ψ

Les cultures scolaires[1]. — Qui pourrait affirmer qu'un enseignement pratique de l'agriculture, beaucoup plus intéressant pour les élèves que les leçons verbales, n'aurait pas pour effet de réveiller, de vivifier l'amour de la terre, d'attacher davantage nos petits campagnards à leurs villages ?... Je voudrais que chaque école disposât d'un jardin d'expérience, d'un champ de culture dont les produits seraient affectés à quelque œuvre d'intérêt commun. On pourrait aujourd'hui, par exemple, accroître considérablement les ressources de l'œuvre des pupilles de l'École, on pourrait, par la suite, enrichir les bibliothèques scolaires qui sont en général très pauvres, compléter le matériel d'enseignement, acheter des appareils et des produits pour les expériences scientifiques....

Les procédés de culture deviendraient en peu de temps plus rationnels, la routine, les préjugés disparaîtraient à tout jamais. Les enfants acquerraient le goût du travail utile, ils apprendraient pratiquement la bonté agissante et la solidarité. Est-ce qu'on n'aimerait pas un peu plus cette école qu'on aurait contribué, par son travail, à embellir

1. Extrait du rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie de l'Aude.

de tableaux, à enrichir de matériel d'enseignement? Est-ce qu'on oublierait aussi facilement qu'aujourd'hui le chemin de cette bibliothèque qui serait l'œuvre de chacun et de tous? Et que faudrait-il pour cela? Il suffirait d'être convaincu et de vouloir avec persévérance.

L'enseignement ménager doit être pratique [2]. — Les institutrices, comme les instituteurs, semblent répugner aux initiatives d'ordre pratique; les difficultés que nous avons éprouvées pour faire expérimenter dans les classes la « boîte à cuire » ou « marmite norvégienne » en sont une preuve concluante. Les services que peut rendre cet appareil si simple, d'un emploi facile et qu'on peut fabriquer soi-même, en une heure, sans frais, sont immenses; or, quand j'ai demandé dans mes tournées, et j'ai assez souvent posé la question, si l'on faisait usage de la boîte à cuire, si du moins on l'avait expérimentée en présence des élèves et de leurs mamans : « Oh! me répondait-on invariablement, tant dans les écoles publiques que dans les écoles privées, je l'ai bien expliquée aux élèves, je leur ai recommandé d'en parler à leurs parents. » Parfois même, j'ai trouvé dans les cahiers des devoirs sur le fonctionnement de la marmite norvégienne et l'économie qu'elle permet de réaliser. Mais personne, ou à peu près, ni l'institutrice, ni les familles, ne s'étaient rendu compte des avantages de cet appareil. Expliquer, expliquer toujours; est-ce qu'une explication, si claire, si précise soit-elle, peut tenir lieu d'une démonstration pratique? « Des choses, non des mots », répéterons-nous avec Rousseau. De nombreux instituteurs et institutrices, tous, j'imagine, ont enfin répondu à l'invitation formelle que nous leur avons adressée par la voie du Bulletin, et l'on nous écrit de divers côtés l'étonnement des élèves, la curiosité émerveillée des mères de famille, la grande utilité de l'usage généralisé de la fameuse marmite. C'est fort bien, mais depuis combien de temps nos vaillantes campagnardes pourraient-elles utiliser cet appareil si commode et être affranchies, pendant qu'elles vont aux champs, du souci de la préparation du repas familial! Que ce fait serve de leçon de choses aux instituteurs et aux institutrices.

2. Extrait du rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie de l'Aude.

A travers les périodiques étrangers.

Espagne et Amérique latine.

Gaceta oficial, 10 janvier 1918. — *Création d'un Institut d'hygiène scolaire à Madrid.*

Par décret royal du 21 décembre 1917, le service de l'Inspection médicale des écoles avait été organisé à Barcelone et à Madrid; l'extension de cette inspection à tous les centres espagnols était déjà prévue. Il fallait donc ouvrir au plus tôt l'Institut d'hygiène dont la création était décidée par le décret du 20 septembre 1913 et le règlement du 23 avril 1915. L'ordre royal actuel précise la fonction, les attributions, la composition de l'Institut et nomme ses principaux membres.

L'Institut d'hygiène scolaire est régi par un Conseil présidé par le directeur de l'enseignement primaire.

Ce Conseil se compose d'un inspecteur général du service médico-scolaire, d'un inspecteur général de l'enseignement primaire et du secrétaire de l'Institut; à ces membres de droit s'ajoutent des membres élus, désignés par l'école normale supérieure primaire, la faculté de médecine, la faculté de pharmacie, l'académie de médecine, l'académie des sciences naturelles, l'école supérieure d'architecture.

Dès la publication du présent ordre royal, l'Institut organisera les cours suivants : Pédologie, Puériculture, Anthropométrie scolaire, Hygiène scolaire, Anthropologie et physiologie des anormaux, Stomatologie infantile. Ces cours sont destinés aux médecins et aux instituteurs.

L'Institut sera en outre chargé d'organiser des Congrès, des conférences de caractère scientifique ou populaire, de répandre les préceptes d'hygiène dans le grand public.

Divers. — *Congrès espagnols. Congrès de l'enseignement normal à Madrid, décembre 1917.* — Le Congrès a tenu cinq séances. La seconde a été la plus mouvementée. On discutait du « nombre des écoles normales qu'il doit y avoir en Espagne ». Deux congressistes

demandèrent la suppression d'une partie des écoles existantes : « Il faut les réduire de moitié, dit M. Llopis; nous en avons plus que l'Allemagne elle-même; mais quelles écoles! Dans des locaux médiocres, avec un matériel insuffisant, des professeurs trop peu nombreux pour se spécialiser. Il faut donc en supprimer la moitié et répartir le personnel des écoles fermées dans les établissements qui subsisteront. » Après une vive discussion on vote le maintien des écoles actuelles et la création d'écoles normales nouvelles dans les capitales de province où la nécessité s'en fait sentir.

La cinquième séance a présenté une autre discussion de grand intérêt : la nomination des directeurs d'école normale; toute l'assemblée était d'accord sur un point : la nomination ne peut être que temporaire et le directeur doit être changé tous les quatre ans. La discussion a porté surtout sur la modalité de la nomination. L'accord s'est fait enfin sur cette formule : le directeur est désigné par le conseil des professeurs; le choix est soumis à l'approbation des autorités.

Assemblée des Inspecteurs primaires, Madrid, janvier 1918. — L'Association des inspecteurs primaires espagnols s'est fondée au début de 1914; 96 inspecteurs s'étaient fait inscrire à cette assemblée; 40 y ont assisté. Ils ont voté un grand nombre de vœux (46) qu'une délégation a présentés au Ministre de l'instruction publique. En voici quelques-uns des plus caractéristiques; ils montrent que l'assemblée s'occupe des questions les plus diverses :

1° L'inspection professionnelle de l'enseignement primaire doit collaborer avec l'École normale pour la formation des futurs instituteurs.

4° Les élèves des Écoles normales devront être préparés spécialement à chacun des types d'écoles où ils sont appelés à enseigner : écoles mixtes, écoles uniques, écoles à classes graduées.

12° Le traitement de début des instituteurs publics doit être de 1 500 francs, et les augmentations successives de 500 francs chacune.

16° Les inspecteurs ont le droit d'accorder jusqu'à quinze jours de congé aux instituteurs, pour des raisons valables, sous réserve que le service puisse être assuré.

34° L'inspecteur primaire étendra sa juridiction sur les écoles primaires annexées aux Écoles normales.

45° Les inspecteurs primaires seront inamovibles dans leur charge et leur carrière, de par décret royal, à convertir ultérieurement en loi après réunion des Cortès.

Assemblée générale des instituteurs, Madrid, février 1918. — L'Assemblée discute l'augmentation des traitements — recherche les moyens de constituer en Espagne une association unique des insti-

tuteurs publics — traite quelques points de doctrine et émet notamment les vœux suivants pour « que l'instruction obligatoire cesse d'être une utopie » :

1° Ne pas permettre de voter à qui ne sait ni lire ni écrire;

2° Ne pas licencier le soldat resté illettré;

3° Faire observer la loi qui interdit l'admission d'un ouvrier dans une industrie sans un certificat d'instruction.

El Monitor de la Educación común, 31 décembre 1917. — *Fondation d'une Université populaire à Buenos-Aires.* — C. Onelli présentait au public réuni au théâtre Colón la nouvelle Université. Un des arguments, au moins, de l'orateur argentin mérite d'être cité :

« Il est fâcheux que l'on n'ait pas pensé auparavant à une telle institution, tandis qu'elle florit aux États-Unis. Là-bas, elle a formé ce peuple fort et résolu que, grâce à l'instruction générale et variée acquise dans ces Universités, se compose de « self made men », d'hommes fils de leurs œuvres; et comme ces hommes sont des millions, ils triomphent et s'imposent ».

« Ah messieurs, sans notre nonchalance, sans l'absence de tellés institutions à Panama, à Porto Rico, dans telle autre république de l'Amérique centrale, on n'y aurait pas subi le « gantelet de fer », la « main qui étreint », le dollar qui conquiert, de ces énergiques et magnifiques Yankees, qui ont fait de ces terres latines des factoreries nord-américaines ! »

Conférences, en Uruguay, sur les industries agricoles — Les nouveaux programmes des écoles rurales d'Uruguay contiennent une innovation : des conférences doivent être faites régulièrement sur des sujets agricoles, soit par les instituteurs aux élèves et aux habitants, soit par des inspecteurs de l'enseignement et des ingénieurs agronomes aux élèves, habitants et instituteurs eux-mêmes.

Les conférences seront, les unes hebdomadaires et traiteront de sujets relatifs à la laiterie, l'élève de la volaille, l'horticulture, l'apiculture et la sylviculture; les autres, bimensuelles et seront d'un degré supérieur, avec quelques notions de comptabilité rurale et d'hygiène du bétail.

Le questionnnaire de Panama. — La République de Panama, où l'influence des États-Unis est toute-puissante, vient de faire parvenir à ses instituteurs un questionnaire inspiré sans aucun doute des méthodes américaines. En voici quelques points caractéristiques :

Quel but poursuivez-vous dans votre enseignement? Vos élèves seront-ils meilleurs que les hommes de la génération présente? Comment leur donnez-vous le respect de la propriété d'autrui et l'amour

du prochain? Comment rendez-vous votre école attrayante? Votre école est-elle le vrai centre intellectuel de la commune? Comment faites-vous pour améliorer votre connaissance de votre propre langue? Comment pourriez-vous obtenir que la société, à laquelle vous prêtez vos services, s'intéresse pratiquement aux problèmes scolaires? Comment avez-vous amélioré la situation de votre école depuis votre arrivée dans la commune? Quelles sont vos lectures favorites? A quelle revue êtes-vous abonné? Que résulterait-il pour l'école de votre entrée dans la politique militante? Est-il nécessaire, pour un éducateur véritable, de se détacher de la politique, pour avancer dans sa carrière?

Divers. — *L'effort scolaire argentin en 1917.* — Douze millions votés par les Chambres pour créer 643 écoles nouvelles, voilà pour l'Argentine le bilan de 1917. Dans la capitale fédérale, les 39 écoles prévues par la loi ont été ouvertes dans l'année même; il y aura désormais de la place pour tous les enfants en âge scolaire. Pour les provinces pauvres et les territoires (dont les écoles dépendent, depuis la loi Lainez, de l'organisme central) environ 250 écoles nouvelles ont été créées, effort considérable, mais encore insuffisant, car il manque encore des écoles pour un tiers environ des enfants en âge scolaire.

Au Chili, discussions préliminaires. — Depuis bien des années déjà, le Chili veut moderniser son enseignement, trop abandonné aux mains allemandes. L'année 1917 a apporté d'intéressants projets et d'utiles discussions, sans donner encore de solution au problème. Le 12 juin, les députés conservateurs Gumucio et Menchaca présentaient un projet de loi par lequel l'obligation scolaire devait être inscrite dans la Constitution, mais qui réservait le droit du père de famille en ce qui concerne le choix des moyens. Le parti radical présenta aussitôt un contre-projet ajoutant à l'obligation scolaire la décentralisation de l'enseignement et la laïcité. Un mois après surgissait le projet Rivas, de parti libéral, admettant les réformes administratives demandées par les radicaux et conservant à l'école son caractère religieux selon le vœu des conservateurs.

Une commission a été nommée pour élaborer un projet unique. Il sera discuté dans la session de 1918.

Henry Goy.

Bibliographie.

Comptes rendus présentés à la Commission des Bibliothèques de l'Enseignement primaire.

L'autre ennemi, par M. le Pr Turpain. Une brochure in-12, 0 fr. 30, éditée par la *Presse sociale*, 80, rue Taitbout, Paris.

L'autre ennemi, c'est l'alcool. La persévérance et le courage, on peut le dire, avec lesquels l'école primaire publique a soutenu la lutte contre l'alcool, dont la puissance formidable a trouvé tant d'alliés ou de complices souvent inconscients, est un des titres des instituteurs à la gratitude nationale. L'école enseigne l'antialcoolisme non seulement en classe mais par toute la bonne propagande qui rayonne autour d'elle.

Mais cet enseignement, cette propagande ne saurait s'en tenir à la vieille formule et « dire toujours la même chose parce que c'est toujours la même chose ». Car la question de l'alcool se pose de jour en jour d'une manière nouvelle, au point de vue national, moral, économique et scientifique. Non seulement la guerre a imposé aux pouvoirs publics et à la nation des solutions et un régime nouveaux; non seulement nous aurons devant nous la tâche immense et sacrée de refaire le sol, les villages et les cités, l'industrie et toute la vie des pays dévastés, et alors l'alcool sera un redoutable ennemi de notre renaissance et convalescence, mais en outre il est essentiel de rénover, de vivifier le fond même de la propagande contre l'alcool par une information économique et scientifique qui la tienne à jour. A répéter les mêmes choses, outre que l'on retarde, on se lasse, on lasse les écoutants, on finit par user son crédit et perdre sa peine. La brochure de M. Turpain apporte précisément à l'antialcoolisme scolaire et civique ces ressources neuves, ce ravitaillement scientifique.

La question de l'alcool comporte des problèmes économiques qu'il ne faut pas masquer, sans parler des problèmes moraux et politiques qu'il faudrait peut-être un jour mettre aussi en vive lumière, — et ceci, le petit livre de M. Turpain ne néglige pas de le faire à l'occasion. L'industrie agricole s'est organisée pour une production intensive de l'alcool que les besoins des fabrications de guerre ont encore multipliée. Il faut consommer ce que l'on produit. Or, consommer ce

n'est boire que dans le jargon de l'estaminet et du café. Poison pour ceux qui le consomment ainsi, — plaisamment asservis par le langage du marchand à cette finalité, la consommation de sa marchandise, — l'alcool sera une richesse comme une autre pour les peuples qui, le produisant en masse, le consommeront industriellement. C'est une portion bien substantielle et neuve du livret de M. Turpain que la série de chapitres qu'il consacre à la question de l'alcool industriel. Nous y puiserons des arguments et des faits qui rendront l'action anti-alcoolique plus efficace et désarmeront peut-être certaines des oppositions qui lui sont faites, sourdement ou à découvert.

M. Turpain, loin de renoncer aux moyens de défense contre l'alcoolisme qui nous sont déjà familiers, leur donne une force nouvelle. Son patriotisme dont l'accent est si pathétique et si pressant, sa passion démocratique donnent à son petit livre le caractère d'une éloquente adjuration. Il est ainsi bien en harmonie avec les douleurs du présent, avec les perspectives sévères et les devoirs rigoureux de l'avenir. Le bon sens, le patriotisme et le civisme y parlent une langue véhémente parfois, populaire, rude sans outrance ; le mouvement est ardent et familier et convient bien à une propagande qui veut porter loin et gagner de proche en proche tous les braves gens.

Dans l'action de l'école publique contre l'alcoolisme, la publication de la brochure de M. le Pr Turpain peut et doit être une date, la date d'un renouveau de la croisade. Il importe de la signaler à tous, institutrices et instituteurs, inspecteurs, amis de l'école ou tout simplement bons citoyens.

Ce livret qui ne coûte que quelques sous se vend en outre à un tarif de propagande qui en permettra la plus large diffusion : 2 fr. 60 les dix, 23 fr. le cent, 110 fr. les 500, 200 fr. le mille.

L'autorité scientifique de M. Turpain, son ardeur généreuse et son talent, et aussi le souci de la défense nationale à l'intérieur engageront tous ceux qui s'occupent d'éducation dans notre pays à s'intéresser à la propagation de ce tract vigoureux.

Publications relatives à la guerre.

Les Responsabilités.

Le vrai et le faux Pacifisme, par le comte Goblet d'Alviella, 1 vol. in-8, 1 fr. 20. Paris, Alcan, éditeur.

Le comte Goblet d'Alviella, ministre d'État, vice-président du Sénat belge, est un pacifiste de longue date. Étudiant, il avait présenté un mémoire au concours ouvert, en 1869, par la Ligue internationale de la Paix.

Dans cet opuscule, dédié aux pacifistes des deux mondes, il étudie les conditions nécessaires d'une paix durable. La première est la défaite de l'Allemagne, et la ruine du pangermanisme. Les chapitres : *Responsabilité et enjeu de la guerre actuelle* ; *Genèse et diffusion du pangermanisme* ; *Visées du militarisme allemand* sont l'un des réquisitoires les plus précis, les plus clairs, les plus éloquents dans leur sobriété, qui aient été dressés contre le crime de l'impérialisme germanique.

Et l'on partage ensuite les espérances de l'auteur, du moment qu'il les subordonne à la volonté de vaincre d'abord.

Ce livre dû à un vétéran du pacifisme est à opposer aux visions de ceux qui, dans leur rêve d'humanitarisme, oublient la réalité.

Épisodes et Souvenirs.

1914, août-septembre-octobre à Paris, par Arthur-Lévy, 1 vol. in-12, 3 fr. 50. Paris, Plon, éditeur.

Le livre de M. Arthur-Lévy pourrait prendre pour sous-titre : *Mémoires d'un bourgeois de Passy pendant les trois premiers mois de la guerre mondiale*, mémoires où se retrouvent toute la saveur, toute la sincérité, toute la familiarité de ceux d'autrefois. Le pittoresque et le tragique s'y affrontent. Le sens critique s'y affirme à chaque page. Aussi l'aspect matériel et moral du Paris d'août et de septembre 1914 y est-il exactement et brièvement noté avec une émotion contenue, soucieuse à la fois de vérité objective et de vérité psychologique.

M. Arthur-Lévy s'intéresse particulièrement aux légendes hallucinantes qui circulent tout à coup dans tout le pays, dont on ne saisit ni l'origine ni le but, et par lesquelles on se laisse impressionner alors même qu'on en perçoit l'absurdité. A ceux qui écriront un jour l'histoire de la guerre il ne sera pas indifférent de savoir que beaucoup de Parisiens virent en août 1914 des escadrons de Cosaques dans le bois de Vincennes et des Hindous à la Villette. L'ouvrage plaira surtout à ceux — et ils sont nombreux — que passionne la « petite histoire ». Ils y cueilleront des traits significatifs, moins cependant qu'ils auraient pu le faire sans les scrupules, peut-être excessifs, de la censure. Nous devrions, semble-t-il, pouvoir entendre aujourd'hui sans danger pour la sécurité nationale les propos certainement subversifs que M. Arthur-Lévy nota le 30 août 1914 dans le hall d'un grand hôtel du quai d'Orsay.

J'ajoute enfin que le manifeste des intellectuels allemands y est réfuté avec une sûreté, une maîtrise, une émotion qui n'ont guère été surpassées, mais inspirent également le récit de l'arrivée du gouvernement belge au Havre.

A lire ces pages on revit des heures grandioses et douloureuses d'où

les soucis plus humbles de la vie quotidienne ne sont pourtant pas absents. C'est déjà de l'histoire, et c'est encore du présent. Tous les enfants de nos écoles, tous les maîtres d'aujourd'hui ou de demain auront plaisir et profit à lire ces jolies pages alertes et délicates.

Le bois Le-Prêtre (octobre 1914-avril 1915), par Jacques Diéterlen, 1 vol. 3 fr. 50. Paris, Hachette, éditeur.

En ce court volume, illustré de bonnes gravures sur bois d'après nature, M. Jacques Diéterlen nous fait un très intéressant, très sincère, très émouvant récit de la vie douloureuse et terrible que nos soldats mènent dans la boue du bois le Prêtre. Aspects de nature, vie dans les tranchées et les cagnas, péripéties de l'attaque et de la défense, l'auteur sait tout nous représenter avec une simplicité presque constante. Dans aucun des innombrables carnets de soldats qu'on a publiés depuis trois ans, l'héroïsme ironique ou naïf du troupier français n'a été, peut-être, mieux saisi et mieux traduit.

De l'Alsace à la Somme (4 août 1914-janvier 1917), par le commandant Bréant, 1 vol. 3 fr. 50. Paris, Hachette, éditeur.

Le commandant Bréant est entré en Alsace, avec ses dragons, le 7 août 1914. A la fin du mois, il est revenu en Lorraine, et il a été de ceux qui pendant la bataille de la Marne se sont éreintés en marches et contre-marches sans rien voir et sans combattre. Puis il a passé en Picardie, de là en Champagne, et à partir d'avril 1916 a participé à la défense de Verdun. Enfin, pendant l'hiver de 1916-1917, il était sur la Somme.

Il nous livre des notes sans prétentions, sans descriptions de paysages ni d'états d'âme, mais sincères et attrayantes, un vrai carnet de campagne d'officier de carrière, ému d'ailleurs par les horreurs de la guerre. La censure a fait moins de coupes dans son livre que dans les ouvrages précédents de la même série. Le Commandant Bréant a pu nous donner des impressions exactes, sur l'accueil fait par la population alsacienne aux Français, — sur les fautes et les lacunes de notre organisation militaire, — sur les effets effroyables des bombardements allemands. Ses chapitres sur la courte campagne d'Altkirch et Mulhouse, et sur la défense de Verdun, sont du plus grand intérêt.

Jours de gloire, jours de misère, par Henri René. 1 vol. 3 fr. 50. Paris, Perrin et Cie, éditeurs.

Ce livre nous présente en une série de récits à la fois vivants et sobres quelques souvenirs de guerre recueillis par un combattant de 1914 à 1916.

Les livres de ce genre sont nombreux déjà, celui-ci nous paraît mériter cependant une place dans nos bibliothèques.

« Le hasard des batailles, nous dit l'auteur, nous a fait parcourir en quelques mois d'étapes et de combats épiques, les points les plus fameux du front d'engagement : l'Alsace un instant reconquise, — la Lorraine où nous avons laissé nos folles illusions du premier jour, — la Marne au souffle de la victoire, — la Belgique et l'Artois, devant Ypres et Arras, nos villes martyres, — enfin Verdun, par le fer et par le feu.... »

Les souvenirs évoqués sont donc de ceux qui trouvent un écho dans toutes les âmes.

Présentés sans emphase, avec sincérité et émotion, ces récits sont de nature à provoquer chez le lecteur l'enthousiasme ou l'émotion vivifiante qui sont les meilleures sources de l'énergie.

Ajoutons enfin que l'auteur a pu éviter la rudesse ou la grossièreté des termes qui ne permettent pas toujours d'introduire certains récits de guerre dans les bibliothèques scolaires.

Nuits de guerre (Hauts de Meuse), par Maurice Genevoix, 1 vol. in-16, 3 fr. 50. Paris, Flammarion, éditeur.

Maurice Genevoix a déjà publié un volume : *Sous Verdun* (août-octobre 1914), avec préface de M. Ernest Lavisse (Hachette, éditeur), dont le tirage dépasse maintenant *quinze mille*. — L'ouvrage dont nous rendons compte aujourd'hui a les mêmes qualités de premier ordre que son devancier. Ce sont toujours des scènes vues, rendues avec le même souci de *sincérité*. Toutefois on sent que l'auteur, qui, en raison de ses graves blessures est maintenant affecté à un service administratif, loin de la zone des armées, a profité de ses loisirs pour mettre en valeur ses récits, pour placer ses épisodes dans leur cadre, pour les animer en faisant agir et parler des personnages. On a l'impression d'un ouvrage composé avec plus de souci du relief que le premier volume.

Comme nous le disions plus haut l'œuvre est pleine de vie et de sincérité. Puis elle rend si bien l'horreur de la guerre que nous subissons.

Lisez plutôt ce passage :

« ... La guerre n'est pas une course à l'aventure, il est absurde et injuste de la concevoir à travers des récits à panaches, à travers des anecdotes héroïques ou simplement savoureuses, enjolivées à plaisir par des gens qui en avaient le temps, parce qu'ils ne se battaient pas... » et plus loin : « ... Notre guerre, à nous manque d'élégance. Elle est âpre, elle est sale, elle est laide. Et nous ne sommes pas des d'Artagnan et des d'Auteroche, mais de simples braves gens qui essaient de faire tout leur devoir, leur pénible devoir de chaque jour et de chaque heure, sans forfanterie, sans gloriole, consciencieuse-

ment. Est-il donc si dur de risquer sa vie en pleine fièvre d'une bataille? Allons donc! le moins brave en est capable, et de s'exalter, un instant, au-dessus de lui-même : le sang bout, le tête s'échauffe et l'on se rue comme une brute qui voit rouge. Le beau courage, et digne d'admiration!... Ce qui est dur, affreusement dur en de certaines heures, ce qu'il faut admirer sur toutes choses et sous peine d'être injuste, c'est le sacrifice tranquille et silencieux *que ceux d'entre nous qui sentent et qui comprennent ont consenti de toute leur loyauté*, c'est l'offrande continue qu'ils font de tout leur être, et beaucoup moins l'offrande de leur vie, qui est peu, que celle de leur obscure, de leur *interminable* souffrance. »

Bourru, soldat de Vauquois, par Jean des Vignes-Rouges, 1 vol., 3 fr. 50. Paris, Perrin et Cie, éditeurs.

« On nous parle toujours, remarque l'auteur, de héros exceptionnels, et certes on a raison de glorifier les hauts mérites... mais j'aimerais à suivre dans son existence de tous les jours l'anonyme ouvrier de guerre, le troupier perdu dans les rangs, le paysan qui a quitté sa charrue pour le fusil, bref, le soldat sacré qui restera le type immortel du sauveur de la Patrie. »

Nous suivons donc le soldat Bourru, vigneron de Bourgogne, devant la Colline de Vauquois, à l'assaut de son sommet souvent enlevé et perdu; nous vivons de sa vie lorsqu'il occupe et organise la position conquise, lorsqu'il s'acquitte de la sinistre corvée de l'enterrement des morts; nous le voyons au poste de secours, dans une cave de village, où l'on donne les premiers soins aux blessés, au cantonnement, entre les relèves successives, devant les tombes du 7 septembre 1914; nous suivons le travail des mines sous la colline tragique, l'occupation des entonnoirs après les explosions, le travail des sapes, et nous faisons connaissance avec les « crapouillotages » et les bombardements intenses. — L'ouvrage se termine par un résumé des opérations de guerre à Vauquois.

C'est une œuvre réellement vécue, et qu'il faut lire si l'on veut savoir ce que c'est que la guerre de tranchées et de mines, et se rendre compte de l'énergie surhumaine que doivent y dépenser nos soldats. L'auteur nous les montre tels qu'ils sont, avec leurs qualités, et aussi, à l'occasion, avec leurs faiblesses. Nous les voyons aux prises avec des difficultés dont nous n'avions aucune idée avant la guerre, et qui sembleraient défier les ressources du tempérament français. Ils font simplement leur devoir, et n'ont pas même le temps d'en saisir toute la beauté et toute la grandeur. Après la prise de Vauquois, Bourru et ses camarades vainqueurs viennent au repos à l'arrière. Ils trouvent dans le journal le récit officiel de la prise de la Colline, « accompagné de commentaires émus de journalistes éloquents. C'était le premier document de ce genre ». « Du coup Bourru se

dit : Mais alors? C'est pour de vrai, on a fait des choses épatantes! » Les récits de Bourru n'ont pas l'élégance des communiqués de guerre, mais ils sont plus vivants et ils expriment ses sentiments avec plus de naïveté et de fraîcheur. Il groupe parfois, mais il respecte et il aime ses chefs; il marche sur des cadavres, mais il se découvre devant les petites croix de bois à Auzéville, Jubécourt, Ville-de-Cousance, Julvécourt, Ippécourt. Il n'aime pas les Boches, mais le courage lui manque pour tuer une sentinelle désarmée au cours d'un « coup de main » et qui tout à l'heure peut-être donnera l'éveil.

Et lorsque se terminent ces récits de Bourru nous admirons cet « anonyme ouvrier de guerre, si tenace, si persévérant, si courageux, et d'une si naïve simplicité, et nous nous demandons ce que peuvent être ces héros exceptionnels que l'auteur laisse à d'autres le soin de glorifier.

Les faits. Recueils de documents.

La guerre et les ruines d'art en Belgique, par le baron H. Kervyn de Lettenhove. 1 vol. in-4, 4 fr. 80. Paris, Van Oest, éditeur.

Par son illustration qui est, à elle seule, une preuve indiscutable du vandalisme systématique des Allemands en Belgique, l'ouvrage du baron Kervyn de Lettenhove mériterait une place dans chacune de nos bibliothèques scolaires. L'histoire authentique et émouvante de tous les incendies, de toutes les mutilations, de toutes les destructions de monuments et d'œuvres d'art belges, dans les plus petits villages comme dans les villes, chez les particuliers comme dans les collections publiques, achève de proclamer le crime commis non seulement contre un peuple vivant et souffrant, mais contre la pensée des ancêtres, contre la beauté irrémédiablement perdue qu'ils avaient si souvent imprimée à ses manifestations. De Liége à Nieuport, H. Kervyn de Lettenhove a jalonné la morale de l'envahisseur par l'indication de ses meurtres sur les personnes et sur les choses, de ses vols d'objets précieux transportés en Allemagne, de ses attentats innombrables contre les livres, les tableaux, les statues, les musées, les églises, les hôtels de ville et les maisons anciennes. Il était d'autant plus indispensable d'établir de façon irréfutable les responsabilités que le bourreau a essayé sans cesse de les rejeter sur la victime. Or histoire attachante, l'ouvrage est présenté de façon irréprochable et enrichi d'un nombre considérable de reproductions. Il faut donc souhaiter que la haute leçon qu'il renferme touche un public aussi nombreux que possible.

Les batailles de la Marne, par un officier d'état-major allemand (Préface de Joseph Reinach). Van Oest et Cie, éditeurs, Paris.

L'Allemagne aurait voulu que la bataille de la Marne fût ignorée de

ses alliés ; elle aurait voulu accréditer, chez ses adversaires, l'opinion qu'elle n'a été qu'une simple rencontre d'avant-gardes.

Cependant, au commencement de l'année 1916, une relation des batailles de la Marne parut à Berlin, sans nom d'auteur. Elle avait évidemment pour objet de montrer la vaillance de l'armée allemande, et le génie militaire du général von Kluck. L'auteur, officier de l'état-major allemand, croit-on, présente les événements, qu'il en ait été témoin ou non, avec une certaine apparence d'exactitude. Il explique, à l'avantage de von Kluck, dont il fut peut-être l'avocat, comment la bataille a dû se terminer par la retraite de l'armée allemande.

A peine publiée, la relation anonyme fut l'objet d'une interdiction. Dès le mois d'avril de la même année, il devenait impossible de s'en procurer un exemplaire. Mais elle avait pénétré à l'étranger. Le « Bureau documentaire belge » réussit à en obtenir une copie en Angleterre, et il la fit traduire par un des ses collaborateurs. La traduction fut envoyée au *Figaro*. M. Joseph Reinach l'examina avec une attention passionnée ; et il en écrivit un commentaire vigoureux, précis, savant, qui mit les choses au clair, en suivant, de point en point, la version allemande.

L'ouvrage contient :

1° l'étude de M. Joseph Reinach — 82 pages ;

2° la version allemande des batailles de la Marne — 68 pages.

La préface de M. Reinach met en lumière la manœuvre des deux armées, qu'on aperçoit également, bien qu'un peu enveloppée, dans la version allemande. Dans la préface de Reinach, comme dans la relation de l'état-major allemand, on voit von Kluck et les autres généraux, ses frères d'armes, en proie à une anxiété croissante, au fur et à mesure qu'ils pressentent le plan de Joffre et en aperçoivent la vaste et sûre exécution.

En résumé, M. Joseph Reinach montre au lecteur que la version allemande des batailles de la Marne est un aveu de défaite. Le « bureau documentaire belge » a pensé qu'il était bon de le recueillir.

La censure a vu tout de suite, à Berlin, l'aveu de défaite ; mais elle n'a pu arriver à temps pour empêcher le récit de paraître et de passer la frontière.

Au Tribunal des neutres, par Raoul Mortier, 1 vol. petit in-16. Paris, Dunod et Pinat, éditeurs.

« L'admirable soldat français qui se bat et qui souffre, qui a montré au monde que le Français avait gardé, sans en rien perdre, la tradition d'audace et d'élan, et avait acquis le don d'inlassable patience et d'inébranlable ténacité, ce soldat sait qu'il souffre et se bat à la fois pour le salut de la Patrie et pour la Liberté du monde. Mais, à certaines heures particulièrement douloureuses, il peut se demander

s'il est bien compris de ces nations pour lesquelles il lutte avec une admirable opiniâtreté et un sublime désintéressement. L'Idéal auquel il se sacrifice est-il clairement aperçu par beaucoup de ceux-là qui, dans les deux hémisphères, attendent le résultat des batailles? Si le soldat français avait un doute à cet égard, il n'en serait certainement pas ébranlé dans sa volonté de vaincre. Mais ne vaut-il pas mieux qu'il ait le réconfort de la certitude? et ne l'a-t-il pas mérité? Cette certitude, votre livre la lui apporte. Publiez-le donc et en grand nombre. Qu'il pénètre dans les tranchées ; que, par lui, notre soldat entende ces grandes voix venues d'au delà les frontières et d'au-delà les mers, ces voix des neutres qui sont des juges impartiaux et dont le verdict est le plus éclatant hommage qu'on puisse rendre à la France. »

Le vœu exprimé par M. Léon Bourgeois dans la Lettre-Préface adressée à l'auteur, nous le reprendrons pour notre propre compte, en faveur de nos écoliers.

Composée d'extraits — conférences, discours, lettres, télégrammes, écrits de tout genre ou simples déclarations —, empruntés à des neutres — Suisses, Danois, Hollandais, Norvégiens, Grecs, Espagnols, ou Américains : Cubains, Péruviens, Argentins, Uruguayens, Chiliens, Colombiens, même un Arabe, même un Chinois —, cette trop courte brochure sera un excellent livre scolaire où le maître trouvera pour ses élèves avec quelques pages de toute beauté, des lectures toujours réconfortantes.

Les Peuples belligérants.

Notre frontière de l'Est. La France et l'Empire à travers l'histoire, par Henri Stein. Une brochure in-16, 1 fr. 25. Paris, Félix Alcan, éditeur.

Quels ont été au cours de l'histoire, les rapports de la France et de l'Allemagne, et quelle répercussion ont-ils exercé sur les fluctuations de notre frontière de l'Est, depuis l'époque celtique jusqu'à nos jours? Tel est l'essai de synthèse qui fait l'objet de cette courte mais substantielle brochure dans laquelle M. Henri Stein, conservateur aux Archives nationales, a tenté d'expliquer les causes historiques, anciennes et profondes, du grand drame qui met actuellement aux prises les deux nations voisines, combattant pour un idéal différent; l'une pour la conquête et pour l'asservissement du monde, l'autre pour la justice et la liberté, autant que pour son indépendance propre et la réparation des abus de la force dont elle a été personnellement la victime dans le passé.

La question d'Alsace-Lorraine, par Jean Duhem. Une brochure in-16, 1 fr. 25. Paris, Félix Alcan, éditeur.

L'ouvrage de M. Jules Duhem ne nous apporte rien qui n'ait été

déjà dit ou écrit sur « la question d'Alsace-Lorraine ». Est-il pour cela dépourvu d'intérêt? Certes non. Tout d'abord, ce n'est pas un ouvrage écrit à coups de ciseaux, et s'ils sont connus, les faits qui y sont relatés sont exposés d'un point de vue très personnel.

L'auteur possède bien son sujet, qui est traité clairement.

L'état des esprits, au lendemain de 1871, sur la question de l'Alsace-Lorraine en Allemagne, en Alsace-Lorraine et en France était bien celui que dépeint l'auteur.

L'Allemand vainqueur applique cyniquement le principe brutal proclamé par son Chancelier de fer : « La Force prime le Droit », orgueilleusement sourd aux protestations des Alsaciens-Lorrains, dédaigneux des menaces de revanche proférées par la France.

Puis, la période pendant laquelle la France est engagée dans la voie où elle poursuit la chimère du pacifisme, tandis que l'Alsace et la Lorraine annexées demeurent fidèles à la Mère Patrie, ne pouvant accepter l'idée que le mot d'ordre donné par Gambetta fût obéi au point qu'à force de ne plus penser à nos provinces conquises, mais à l'extension coloniale, l'oubli commençât son œuvre.

Quand les Alsaciens-Lorrains crurent que l'oubli était un fait accompli, ayant pourtant au cœur leur haine vivace contre l'Allemagne et leur amour constant pour la France, les plus Français d'entre eux eussent désespérément accepté de devenir sujets d'un État neutre, état tampon, rempart opposé aux invasions venant de l'Est.

Mais l'Allemagne ne consentait pas à lâcher sa proie, et ne pouvant pas conquérir l'âme Alsacienne, elle soumit au régime barbare de la persécution l'Alsace qui répondit par des témoignages plus fermes de sa fidélité à la France.

De plus en plus, les Alsaciens et les Lorrains s'isolèrent des immigrés, parlèrent secrètement de la France, en langue française, à leurs enfants, et envoyèrent des membres protestataires siéger dans les assemblées représentatives de l'Alsace et de l'Empire.

M. Jules Duhem cite ce mot d'un pangermaniste haut placé, M. de Jagow : « les officiers en garnison en Alsace-Lorraine ont l'impression de camper en pays ennemi. »

Survint l'affaire d'Agadir qui obligea la France à reconnaître qu'elle devait se mettre sur la défensive. C'était la résurrection de la question de l'Alsace-Lorraine, la réplique tardive à Bismarck se moquant chaque jour davantage de ce qu'il appelait : les regrets pusillanimes de quelques rêveurs français. »

De sorte que, dans le dernier chapitre de son étude historique et critique, chapitre ayant pour titre : « le règlement de la question d'Alsace-Lorraine », l'auteur conclut, tout naturellement, que le retour de l'Alsace-Lorraine à la France s'impose, sans discussion, ni referendum, aussi bien au nom du Droit qu'au nom du sentiment. L'annexion de l'Alsace-Lorraine, dit-il, portait en elle-même son châtiment. »

Comment l'Alsace est devenue française, par H. Albert Petit. 1 vol. in-16, 1 franc. Paris, Boivin et Cie, éditeurs.

Lors de son annexion à la France, sous Louis XIV, l'Alsace avait besoin d'être « francisée ». Elle « l'a été, non par la contrainte, non par des mesures d'assimilation autoritaires, mais simplement par le jeu d'une administration libérale, patiemment intelligente, exempte de tracasserie et de précipitation, soucieuse de développer la prospérité matérielle du pays, parfaitement adaptée au caractère indépendant et fier des populations alsaciennes ». C'est ainsi que M. Albert Petit résume lui-même son travail, lu à l'Académie des sciences morales et publié dans la *Revue des Deux Mondes*, avant de paraître à part sous la forme d'un agréable petit volume.

La science et la demi-science allemande maintiennent toujours leur thèse de l'atavisme germanique des Alsaciens : elles nient à l'envi que l'Alsace soit française, se soit jamais sentie française. M. Jacques Flack a fait justice de cette thèse en montrant que l'atavisme des Alsaciens est aussi celtique et gaulois que germanique. M. A. Petit démontre à son tour comment l'Alsace s'est *francisée sans s'assimiler*. Ce n'est pas l'écorce, c'est le cœur qui a pris les coutumes françaises, ou comme s'est exprimé Napoléon : ils parlent en allemand, mais ils saluent en français.

L'Alsace a gardé sa physionomie propre : Louis XIV ne voulait pas qu'on y touchât. Les régimes successifs s'en sont gardés, autant par respect des populations hautement civilisées que par sage politique. C'est ce qui ressort de l'étude péremptoire de M. Albert Petit. Les Alsaciens étaient d'ailleurs hommes à se défendre. Ils sont Français parce qu'ils voulaient l'être, et autant qu'ils voulaient l'être. Cette volonté persiste.

A une volonté s'est brisée la politique allemande de contrainte, et se brisera toutes politiques qui emploieront les mêmes méthodes.

M. Albert Petit nous donne là une leçon indirecte, si j'ose dire, pour demain. Qui va piano va sano. En tout ce que fera l'administration française dans les provinces retrouvées, elle n'aura qu'à renouer avec le passé. Les leçons de l'histoire sont les meilleures. M. Albert Petit les a admirablement mises en lumière en ce qui concerne l'Alsace française.

La civilisation française, par Victor Giraud. Une brochure in-16, 1 franc. Paris, Hachette, éditeur.

En 1784, l'Académie de Berlin mettait au concours la question « de l'Universalité de la langue française », et ce fut Rivarol qui remporta le prix. A cent trente années d'intervalle, l'Académie française a répondu, comme il fallait répondre, à la question, — alors courtoise et même

déférente, — de l'Académie prussienne, et c'est au travail de M. Giraud qu'elle a décerné le prix d'éloquence.

« Ah! monsieur, on doit le dire, les Français ont plus d'humanité que les autres. » Ce mot d'un sous-officier prussien, dans le livre de Barrès, *Au service de l'Allemagne*, définit excellemment, dit M. Victor Giraud, l'ensemble d'idées, de sentiments, d'aspirations, de richesses morales que symbolise cette expression : la civilisation française, son caractère foncier et sa tradition constante.

Il y a dans la littérature française plus d'humanité que dans les autres littératures modernes. C'est à l'homme que nos écrivains songent avant tout, c'est l'homme dans les diverses dispositions de sa nature et ses différentes attitudes morales qu'ils s'efforcent de comprendre et de peindre; c'est la pratique de la vie individuelle ou collective qu'ils ont presque toujours en vue et ce qu'ils traitent, ce sont le plus souvent des questions morales ou des questions sociales. Et c'est aussi à l'homme qu'ils s'adressent, à l'homme concret, réel et vivant, à l'homme non pas exceptionnel, mais à l'homme moyen dont ils parlent la langue habituelle et dont ils recherchent l'assentiment. De là les qualités les plus vantées de notre langue : clarté, simplicité, probité, qualités qui en ont fait la langue idéale de la diplomatie et des rapports internationaux.

De même nos philosophes se sont fait une loi de parler et d'écrire dans la langue allemande et de s'adresser moins aux « pédants de l'école » qu'aux « honnêtes gens », et ils ont été pour la plupart de bons, voire d'excellents écrivains. Moins qu'ailleurs, ils se sont égarés dans la fantaisie des systèmes et perdus dans les obscurités de la métaphysique; nulle part qu'en France la philosophie ne s'est davantage inspirée de réalité et ne s'est préoccupée de la vie, n'a pénétré au même degré tous les domaines de l'activité intellectuelle, littéraire on scientifique et contribué par lui à la direction des esprits.

Ce caractère d' « humanité » se traduit également dans le catholicisme français plus épris d'action pratique que de contemplation mystique, et d'activité sociale que de dévotion individuelle : si l'Espagne a produit sainte Thérèse et l'Italie saint François d'Assise, c'est la France qui a donné au monde saint Bernard, saint Louis, Jeanne d'Arc et saint Vincent de Paul, notre grand saint français, dit M. Victor Giraud, par sa judicieuse et ferme raison, par sa prodigieuse activité, par son amour passionné des humbles et par son inépuisable charité.

Le génie d'une race se reflète dans sa religion comme dans sa philosophie et sa littérature; mais il ne s'impose et il ne se justifie même que par la grandeur et la continuité de son rôle historique. De très bonne heure, la France a pris conscience d'elle-même comme personne morale, travaillé à réaliser son unité nationale, puis à la compléter et à la consolider, et, par là, elle a servi d'exemple aux autres pays; en même temps, elle s'est montrée soucieuse de concilier

son intérêt national avec l'intérêt général et de servir, en même temps que les aspirations particulières, les grandes idées de liberté et de justice; aux Champs Catalauniques, à Poitiers, à la Marne, à trois reprises, c'est elle qui a sauvé le trésor de la civilisation. Sa place se mesure à la stupeur qui a saisi le monde lorsqu'il a pu croire un instant à la disparition de la civilisation française et à l'allégresse, on peut dire, universelle, qui a éclaté à l'annonce de notre victoire.

« A défaut d'autre chose, je crois du moins avoir bien vivement senti la grandeur et la beauté, l'actualité du sujet que j'ai eu l'ambition de traiter.... Ma plume, en tout cas, aurait bien trahi mes intentions si ceux qui me feront l'honneur de me lire ne voyaient pas dans cet opuscule non pas un « discours » mais un « acte ». D'accord avec le jugement de l'Académie française, nous reconnaîtrons, avec la haute intention qui a inspiré cet ouvrage, sa ferme et vive allure, la sûreté et l'étendue de savoir dont il témoigne. On pourra peut-être critiquer certains détails et juger que M. Victor Giraud ramène d'une façon trop exclusive toute la question religieuse au seul catholicisme : « A travers bien des vicissitudes, le catholicisme est resté notre religion nationale.... » « Entre le catholicisme et le génie français, il y avait une sorte d'harmonie préétablie.... » « C'est autour de l'idée catholique que se constitue, pour ainsi dire, l'unité nationale. » Ce ne sont là que des détails et les étroites limites d'une étude très générale ont préservé l'auteur des exagérations habituelles, de l'esprit de parti que l'on relève dans quelques-uns de ses ouvrages.

Le gérant de la « Revue Pédagogique ».
ALIX FONTAINE.

Coulommiers — Imp. PAUL BRODARD.

N^lle série. Tome LXXII. N° 5 Mai.

REVUE
Pédagogique

La Guerre et les Pédagogues.

La guerre a des effets intellectuels singuliers. Chacun peut les observer autour de lui, — et, mieux encore, en lui. Elle produit une grande excitation de la pensée. Nous pensons sincèrement mais passionnément et, souffrant des événements, nous maîtrisons mal le besoin secret de nous en prendre aux hommes et aux institutions. Naturellement, malgré la nouveauté formidable des choses, nous suivons tous, sans le vouloir ni le savoir, notre pente familière. Nos idées d'avant guerre continuent de nous déterminer. Nous les poussons à leur extrémité frénétiquement, mais c'est par elles, à travers elles que nous voyons les causes de nos épreuves et les moyens de salut. — Cependant la guerre est là devant nous, comme le plus grand livre du monde, inépuisablement riche de leçons. Pour le bien lire, il y faudrait des esprits vierges, et nos esprits se sont formés et ont pris du plâtre avant qu'il fût

ouvert. Nos enfants, sans doute, le liront mieux que nous. Et, peut-être, nos petits enfants y verront-ils un prodige de force et de vertu que la France a fait éclater et que nous ne pouvions mesurer, étant trop près!

Dans cette excitation générale de la pensée, le patriotisme des pédagogues ne pouvait manquer de se porter sur des projets de réformes fondamentales dans l'éducation nationale. De là des courants pédagogiques dont chacun correspond à un genre particulier de préoccupations. Seulement, comme ces courants sont contraires, cette contrariété même nous met en garde et nous invite à réfléchir avant de nous abandonner à l'un ou à l'autre.

Voici d'abord les hommes distingués qui ont chez nous le rôle utile de défendre l'enseignement classique et les humanités. Ils reviennent à la cause qui leur est chère avec plus de dévotion encore et une plus grande espérance. Ils pensent que les événements travaillent pour elle. L'horreur de la culture allemande ne va-t-elle pas ramener les esprits désabusés à la pure tradition gréco-latine et française? Mais on nous engage même à nous repentir de l'évolution accomplie par l'Université dans ces dernières années; on voudrait nous voir revenir, par exemple, sur les programmes secondaires de 1902 ou sur l'usage de certaines méthodes d'érudition.

Certes, il est vrai, et les événements nous en ont donné le sentiment plus intime, que les trois grandes civilisations classiques contiennent les bases de la civilisation tout court, et nous apercevons plus clairement peut-être maintenant que leurs littératures, œuvres de raison et par conséquent de mesure et de désintéressement intellectuel, doivent entrer dans l'éducation de l'homme. Mais peut-on croire que c'est l'influence de l'Allemagne et son prestige

qui nous ont fait modifier et diversifier notre enseignement? La cause en est autrement générale. Pour la traduire dans la forme la plus abstraite, elle est dans ce grand fait que la raison d'autrefois s'est transformée; elle est devenue scientifique et expérimentale; par là, elle a changé, dans tous les domaines, notre façon de comprendre les choses. Et il fallait bien, par conséquent, exercer l'esprit de l'enfant à se servir de cette raison nouvelle et l'initier aux résultats de son application. — La guerre, d'ailleurs, n'a-t-elle pas montré qu'une culture scientifique très répandue et même précoce était nécessaire à un peuple?

Viennent, d'autre part, les apôtres de l'éducation physique. Car c'est bien d'apostolat que l'on peut parler ici et d'une foi dans la régénération de la race par la gymnastique, les sports, le plein-air. Cette foi a été, heureusement, déjà efficace. Des hommes de sport, des hommes d'enseignement, des militaires, des médecins, des parlementaires se sont réunis, ont fait pression sur les pouvoirs publics pour obtenir des réformes. La direction de l'infanterie, très hardiment, a transformé la préparation militaire en simple éducation et rééducation des corps. Les officiers qui ont élaboré cette réforme, pleins de sagacité pédagogique, animés de préoccupations morales élevées, se sont associés l'Université, et l'on veut maintenant adapter leurs méthodes aux âges inférieurs à celui de la préparation militaire. Un projet de loi en ce sens a été élaboré.

L'œuvre qui s'accomplit là, souple et mesurée, est excellente. Mais chez beaucoup d'esprits, particulièrement dans les milieux sportifs, on perçoit la tendance à considérer la vigueur physique comme l'essentiel, tout le reste devant être subordonné au soin de sa conservation. — Or, observons

la guerre. Elle nous montre d'abord que nous avions eu des impressions trop pessimistes sur la solidité de notre race. Jetée dans la fatigue indicible et l'inclémence des hivers sans sommeil et la boue et la neige, au sortir d'un bien-être et d'une douceur de vivre comme elle n'en avait jamais goûtés, n'a-t-elle pas révélé une résistance au moins égale à celle des peuples sportifs. Mais la guerre nous dit encore autre chose : c'est qu'un peuple n'a pas le temps de beaucoup jouer. Pour être fort il faut qu'il se surmène cérébralement, car sa force tient aussi — tient peut-être surtout — à du travail intellectuel accumulé. Qu'aurions-nous fait, si notre jeunesse n'avait pu fournir facilement, inépuisablement, des cadres à l'armée? Cette jeunesse était laborieuse. Des observateurs étrangers ont déclaré parfois qu'elle était celle qui travaillait le plus et que celle d'Allemagne ne venait peut-être qu'en second rang. On pouvait même se demander si le rendement était proportionné à l'effort. De ce travail, nous avons maintenant touché le bénéfice.

Mais le courant pédagogique le plus puissant, qui entraîne avec lui l'adhésion du plus grand public et peut emporter tous les obstacles, est celui qui va vers une éducation tout entière dominée par ce double principe : *utilitarisme* et, par conséquent, *spécialisation*. A vrai dire, il était déjà fort avant la guerre : enseignement technique, enseignement professionnel, apprentissage, adaptation à la région, noms divers pour désigner une même tendance. Elle veut transformer l'instruction du bas jusqu'au haut, à l'école élémentaire, dans l'enseignement secondaire et même subordonner les Facultés des sciences aux fins de l'industrie. Elle s'est toujours justifiée par des raisons d'utilité, si grosses à la vue qu'il ne vaut pas la peine de

les désigner autrement, — utilité pour l'individu, utilité pour la nation. Mais elle prétend aussi répondre à l'évolution qui entraîne l'activité sociale vers la division du travail. Puisque les besognes se différencient, ne faut-il pas briser l'instruction, la spécialiser elle aussi et se contenter de préparer l'individu à sa tâche.

Dans nos sociétés, dit-on, il s'agit de former non pas l'*homme* mais le *professionnel*, car c'est celui-ci et non celui-là qui existe socialement et qui agit. La guerre, survenant, a ajouté au prestige de ces raisons. On a constaté que, pendant les hostilités, l'industrie nationale tout entière, directement ou indirectement, concourt à la bataille, l'alimente, la rend possible et, en grande partie, en détermine l'issue. Puis on a le pressant souci de l'après-guerre, où il faudra non seulement réparer plusieurs années de destruction et de manque-à-produire, mais lutter dans la concurrence des peuples.

Reconnaissons tout de suite et proclamons que ce souci mérite de nous dominer jusqu'à exclure toute préoccupation d'un ordre plus désintéressé. Un peuple épuisé a, non le droit seulement, mais le devoir de ne penser qu'à l'utile. Mais la considération de l'utile nous impose-t-elle de rendre notre enseignement exclusivement et fondamentalement utilitaire? C'est la question et elle est assez grave pour qu'on regarde à deux fois les faits allégués et qu'on y porte un peu plus d'attention et d'analyse que ne peut faire le public.

Nous voyons bien, par exemple, que la division du travail envahit tous les domaines et, particulièrement, le domaine industriel. Mais est-on sûr que, pour les professions manuelles, elle entraîne un plus long et plus complexe apprentissage? Ne serait-ce pas plutôt le contraire?

Si la tâche est plus simple et plus uniforme, pourquoi faudrait-il à l'ouvrier une instruction plus longuement spécialisée que lorsque la tâche était plus compliquée et plus variée? — Quel admirable artisan était autrefois le forgeron du village; il faisait les charrues de la commune et il était, en même temps, maréchal ferrant, serrurier, ouvrier d'art. Mais il fallait quinze ans pour le former et le prendre dès l'enfance. Or il nous souvient d'être entré, il y a quelques années, dans une grande usine d'instruments aratoires; les machines roulaient et nous étions frappés de voir combien d'ouvriers n'avaient qu'une tâche de manœuvres, combien faisaient une besogne si simple qu'il suffisait pour les y préparer de quelques mois ou, même, de quelques semaines. Il reste toujours, cependant, des besognes compliquées et, par exemple, celle, synthétique, de l'ajusteur. Mais, nous touchons peut-être ici à la cause principale qui produit la crise de l'apprentissage : la masse ayant de moins en moins besoin d'apprentissage, la minorité qui en réclame un plus long ne se forme pas. Le problème réel et pratique est donc d'assurer par des institutions appropriées la préparation, qui ne se fait plus spontanément, de cette élite d'ouvriers qualifiés, bien plus que d'universaliser une instruction technique dont la plupart n'auront que faire.

Supposons que notre agriculture même s'industrialise, c'est-à-dire, en définitive, qu'on y introduise plus de division du travail et de machinisme; alors, on trouverait sans doute, dans les exploitations agricoles, des travailleurs simples manœuvres ou voués à des tâches n'exigeant qu'un court savoir et, au-dessus, quelques techniciens largement instruits. Au vrai, si l'agriculture, chez nous, laisse à désirer, avouons que c'est manque d'organisation conve-

nable du travail, de l'achat et de la vente, au moins autant que faute de savoir spécial.

Mais laissons de côté cette discussion théorique et tournons-nous encore une fois vers la guerre.

Voici ce que, lointains spectateurs, nous pouvons apercevoir. Les armes savantes n'ont pas cessé de se diversifier, de s'adjoindre de nouveaux services, d'augmenter leurs effectifs. L'artillerie par exemple est devenue, à elle seule, une armée énorme, créant chaque jour de nouveaux régiments. Cependant notre industrie a pu fonctionner, se multiplier, procéder à cette « prodigieuse improvisation » dont parlait un ministre de la guerre. Mutilée par l'occupation des départements les mieux outillés, elle a devancé les industries des autres pays dans la production du matériel de guerre ; elle est restée leur égale pour certaines fabrications difficiles, telle celle des moteurs d'aviation. Or, nous avons pu fournir avec continuité des cadres et aux armes savantes et à l'industrie. Une première impression se dégage donc : *c'est que la France était abondamment pourvue de capacité technique.*

Considérons le fait de plus près encore. Un groupe d'artillerie en action, avec ses tracteurs, ses ateliers de réparation, ses services de télégraphie sans fil, d'observations météorologiques, de repérage par le son, avec son personnel d'environ cinq cents hommes, etc., ressemble à une usine en marche. Les procédés de travail, au lieu de rester stables, y reçoivent sans cesse des progrès et mettent à profit les nouvelles inventions. La besogne de l'officier y est donc probablement analogue à celle de l'ingénieur à l'usine.

Cependant on nous a cité cent exemples de simples élèves d'École normale primaire ou même d'Écoles supérieures qui faisaient de bons officiers d'artillerie, après

quelques semaines dans un centre d'instruction. D'où vient cette aptitude. Elle s'explique vraisemblablement, croyons-nous, par ce fait que, dans notre pays, on exerce les élèves, par le calcul ou par l'étude expérimentale, et on les maintient dans les parties générales et *abstraites* des sciences, au lieu de les cantonner dans les parties *spéciales*, qui, faites surtout de recettes empiriques, sont, cependant, les seules immédiatement utilisables. C'est là ce que l'on appelle l'instruction désintéressée. Mais quand on a compris les parties générales et abstraites, on peut arriver, en quelques mois, à la possession et à la pratique d'une partie spéciale, tandis qu'un jeune homme exclusivement instruit dans une partie spéciale ne pourra passer à une autre également spéciale. Il nous paraît donc que *la guerre n'a pas infirmé nos méthodes d'enseignement.*

Ce ne sont là évidemment que des impressions contestables et nous ne les donnons que comme telles. Qu'on ne se méprenne pas sur notre pensée. On croira peut-être qu'elle se repose dans l'optimisme et qu'elle s'oppose à l'initiative et à l'effort. Mais quel est donc l'homme sensé qui contesterait que nous aurons à faire un immense effort d'éducation, *et dans tous les sens*, pour ranimer nos forces vitales exténuées. Non, nous avons voulu simplement mettre en garde contre cette passion intellectuelle si naturelle, née de l'inquiétude et de la souffrance, qui nous porte à critiquer nos institutions et à vouloir les jeter, d'un bloc, soit d'un côté soit d'un autre. Nous cherchons à réfléchir sur la guerre. Elle est rude, au delà des forces humaines, simplement parce que l'ennemi est puissant. Mais les faits nous semblent établir qu'elle a trouvé la France en progrès et nous n'apercevons pas, jusqu'ici, la nécessité de changer les principes directeurs de notre pédagogie. FÉLIX PÉCAUT.

M. Pierre

ANCIEN DIRECTEUR DE L'ÉCOLE DE SAINT-CLOUD.

L'École normale de Saint-Cloud, dont l'enseignement a été et reste interrompu par la guerre et dont plus de vingt-cinq promotions appelées sous les drapeaux ont inscrit au Livre d'Or de l'Université tant de mentions douloureuses et glorieuses, a été frappée, au mois de décembre 1917, par un deuil dont la nouvelle attristera aussi de proche en proche bien des cœurs à travers les écoles de tout ordre de notre enseignement primaire.

M. Pierre a dirigé dix ans l'École normale de Saint-Cloud.

En 1899, il succéda à M. Jacoulet qui avait au cours d'une direction de dix-huit années donné à l'École sa première tradition. Il ne suffit pas d'un décret pour fonder une école : moralement M. Jacoulet a fondé Saint-Cloud; lui succéder, c'était une lourde charge. On n'évoque pas parmi nous le souvenir de M. Jacoulet sans être frappé moins encore du respect qui s'attache si naturellement à sa mémoire que du plaisir avec lequel ceux qui l'ont connu se rappellent sa physionomie, sa parole, son action. Exercée par des hommes comme il s'en rencontre quelques-uns, que tout dans leur caractère, leur vie, leur esprit qualifie pour la porter, l'autorité appelle outre le respect une sorte de gratitude. Mais il y a dans notre pays bien des formes de la véritable autorité, parce que chez nous elle ne saurait être administrative purement et simplement : il faut qu'elle soit personnelle aussi. M. Jacoulet était dans la ligne traditionnelle de l'Université de France : la gravité et la force étaient les traits dominants, au moins en apparence, de son autorité.

Pour succéder sans trop de risque dans une importante

fonction pédagogique et morale à qui l'a pleinement et noblement remplie, mieux vaut ne pas lui ressembler. Combien était différente la complexion de M. Pierre! La vivacité primesautière, un abord cordial, une familiarité souriante et malicieuse étaient des traits extérieurs pleinement, spontanément significatifs de sa personnalité : il appelait la confiance et l'ouverture des cœurs, disposant d'emblée les esprits à recevoir la bonne semence d'une suggestion utile et opportune, d'une indication discrète et persuasive. Dans son autorité et dans sa sagesse, il y avait de la grâce. Son ambition était de diriger sans en avoir l'air : il voulait laisser à chacun le mérite tout entier de son effort et de son progrès, d'une discipline de soi-même. Par la vivacité de l'esprit et de l'humeur, par un bon sens incisif qui s'exprimait avec une verve mesurée, M. Pierre avait le tour personnel le plus français.

Foncièrement indépendant, par loyauté autant que par bienveillance, il avait de scrupuleux égards pour les sentiments et les caractères autour de lui : connaissant à merveille les jeunes gens, aimant la jeunesse, resté lui-même jusqu'au delà de la retraite juvénilement actif, vif et sensible, il avait pour l'originalité, les tendances, les susceptibilités même de la jeunesse des ménagements qui procédaient non pas, — est-il besoin de le dire? — d'un laisser aller, mais d'un système de confiance optimiste en la vie et en la rénovation de la vie par l'élan des générations nouvelles. En cas d'imprudence ou d'erreur, il avertissait net, mais amicalement et sans remontrer, et c'était tout. La réalité de l'action sur les esprits l'intéressait autant que personne, mais il entendait l'exercer à sa manière : cette manière était souriante, légère et vive.

Pendant la direction de M. Pierre, d'importants changements ont été réalisés dans l'École. Les promotions en avaient été longtemps si peu nombreuses que la vie en fut véritablement familiale. Le nombre des élèves s'est accru, sous la direction de M. Pierre, de moitié : 32 au lieu de 20 par année. Ce ne fut pas chose aisée que cette libérale extension de l'œuvre de l'École jusqu'à l'extrême limite des possibilités, c'est-à-dire de la contenance d'un immeuble archaïque où l'on trouve les merveilleux avantages et les incommodités d'une demeure qui a été presque

royale et impériale. La maison fut ingénieusement agrandie, modernisée autant que possible, au grand profit de l'hygiène, du relatif confort, du travail des élèves. M. Pierre se passionna pour cette réfection, qu'il avait heureusement et assez hardiment conçue : ce fut une joie pour lui que de donner à un nombre accru de jeunes gens plus de bien-être et de commodités de travail, plus d'aisance et par conséquent d'indépendance.

C'est au terme de la direction de M. Pierre que fut créée en principe la section nouvelle des sciences appliquées. Il a préparé, rendu possible une telle création. Quand parurent les décrets instituant le professorat des sciences appliquées et la section scientifique nouvelle de Saint-Cloud, M. Pierre travaillait depuis des années à étendre, à enrichir, à organiser les ateliers de l'Ecole. Pour le travail de la section nouvelle, dont l'enseignement a été une si utile et efficace innovation, les ateliers étaient à moitié équipés quand M. Pierre quitta Saint-Cloud. Pour cet ami fervent du travail manuel, qui était à ses heures un artisan habile, actif, ardent à l'établi, ce fut une vive satisfaction que de laisser derrière lui à Saint-Cloud de beaux ateliers, de bonnes ressources de préparation à l'enseignement du travail manuel dans nos écoles primaires supérieures. Pour donner une âme à cet enseignement, pour l'orienter d'une façon franchement moderne, il fallait un technicien qui fût en même temps un scientifique. Ce maître, d'un type si nouveau, capable de faire aussi bonne figure à l'atelier où ronflent moteurs et machines-outils, qu'au laboratoire ou dans la chaire, M. Pierre l'avait découvert parmi ses élèves, l'avait guidé d'étape en étape de son originale préparation, — après le professorat sciences, Ecole d'arts et métiers et agrégation de physique — et il le laissait à l'Ecole, à pied d'œuvre.

M. Pierre s'intéressait du même cœur au travail et au bonheur des élèves. Il voyait se développer ces valeurs personnelles qu'une sélection bien établie, mais encore peu en harmonie par son étroite limitation avec les devoirs et les besoins d'une démocratie moderne, va chercher aux rangs des enfants du peuple à travers toutes les provinces du sol français. Il a soutenu les vocations, les aptitudes, les talents qu'il était prompt à reconnaître. Des carrières scientifiques brillantes, des mérites

remarquables, que l'enseignement primaire n'a pas tous retenus et qui devaient en bien des cas tout naturellement en sortir, lui doivent autre chose que de simples encouragements. En quoi, comme en toute chose, il montrait qu'il avait le cœur d'un vrai démocrate; il était « peuple » au sens où La Bruyère entend le mot en se l'appliquant à lui-même.

Il a écrit pour les écoles élémentaires des livres de lecture, de morale et de grammaire, au titre desquels son nom se trouve parfois associé à celui d'un ami très affectionné, inspecteur primaire et pédagogue d'un rare mérite, et d'une sœur, membre très autorisé de l'enseignement secondaire. Sa morale est très voisine de celle d'un Franklin, limpide et simple, empreinte d'un sentiment profond du bien et du beau. Normalien de la promotion de 1868, M. Pierre avait été professeur de grammaire : ses petits livres de grammaire sont le travail très achevé, très dépouillé d'un sûr grammairien qui prenait plaisir à travailler pour les instituteurs et les écoliers, débroussaillant résolument la grammaire pour laquelle il n'avait aucune superstition. Très expert en la pédagogie de l'enfant et de la première enfance même, il laisse ainsi de bons livres, dont la substance est solide, la méthode sûre, la clarté agréable et même élégante. Par eux il se survivra dans ces écoles élémentaires qu'il aimait bien et où sa visite d'inspecteur général fut si familière, si bienveillante, si bienfaisante, étant celle d'un homme et d'un ami en même temps que d'un bon conseiller.

Cet administrateur, ce pédagogue, ce grammairien et ce lettré était non seulement bon artisan — il ne m'en voudrait pas de cette redite — mais vaillant et habile jardinier. Il a été le La Quintinie du nouveau jardin de l'Ecole de Saint-Cloud, mais un La Quintinie qui bêchait après avoir dessiné. La retraite, pour laquelle il n'était pas moins bien muni que pour la carrière, après l'avoir conçue et préparée avec amour, il la prit au pays natal dès le jour où ses services et les circonstances le lui permirent. Elle fut d'abord et pour un temps heureuse, dans la mesure, hélas! où pouvait être heureux un homme de ce cœur, voyant menacée sa plus chère affection, à laquelle il a survécu. Puis les jours affreux sont venus. Et alors, il n'a plus été question de bonheur pour personne.

M. Pierre appartient à ces générations dont la guerre a assombri la jeunesse et la vieillesse. De l'autre guerre, il avait enduré le tourment et la rage, étant Lorrain. Revenu, l'œuvre active et sa vie terminée, à la terre lorraine, il y a vécu quarante mois de la guerre toute proche dont l'effroyable menace planait, aux heures d'angoisse, sur son foyer. Il s'était retiré aux portes de Toul, bien près de Nancy, à Foug, village qui, dès avant la guerre, se transformait en gros bourg industriel. Le bon accueil, le bon conseil ou l'aide agissante que tous trouvaient auprès de lui créèrent autour de sa maison confiance et affection : il n'avait rien à attendre de personne, si ce n'est précisément cela, et il se donna tout à tous. Quand la vie de toutes les heures fut scandée par le canon, pas un instant il ne fut tenté de quitter la maison survolée parfois par l'avion ennemi; alors plus que jamais n'avait-on pas besoin de lui? son bon sens, sa rondeur, sa décision étaient une force, sa bonté, sa sensibilité donnaient aux heures sombres le réconfort d'une sympathie vraie, sa confiance et son sourire rassuraient; son patriotisme était tout en exemples et en actes.

Cependant lui arrivaient, jour après jour, les nouvelles désolantes : comme les rangs de ses chers anciens élèves s'éclaircissaient! Quand on suit anxieusement le sort à travers la guerre d'une jeunesse d'élite, comment à chaque mort nouvelle ne pas dire : « Ce sont les meilleurs que la guerre nous prend... »?

Parmi ceux qui liront ces lignes, plus d'un évoquera sans doute le souvenir de ce dimanche de juin 1909 où l'Ecole de Saint-Cloud fit à M. Pierre des adieux si émouvants. Un maître éminent, professeur à Saint-Cloud et au lycée Henri-IV avait parlé. Après une telle parole et sous l'impression qu'elle laissait, un élève parla pour ses camarades avec une profondeur et une délicatesse de sentiment, avec un tact et un bonheur d'expression dont nous étions charmés. Ce chef de promotion — une page de lui sur la mort de M. Pierre eût été l'hommage le plus cher à sa mémoire — c'est un héros : le sous-lieutenant Van den Herreweghe, mort au champ d'honneur. La promotion qui restait à Saint-Cloud quand M. Pierre partit avait, par suite d'un hasard dans les sursis d'appel, deux chefs de section littéraires : l'un, Tartrat, esprit vigoureux, noble caractère, mort au champ

d'honneur; l'autre, Compodonico, dont le talent, la finesse et la modestie nous frappaient et nous charmaient, le lieutenant Compodonico, mort au champ d'honneur, chevalier de la Légion d'honneur. Sur les 33 élèves de cette promotion 1908-1910, 7 ont été tués à l'ennemi et cela combien de temps avant la fin de la guerre?... Avec quelle douleur M. Pierre a-t-il appris toutes ces pertes irréparables par lesquelles l'œuvre de Saint-Cloud depuis vingt-cinq années serait si cruellement rétrécie et atteinte, si les morts pour la Patrie, si la mort de ce que la jeunesse et l'âge viril de notre nation comptait de meilleur et de plus précieux n'était pas, outre la rançon de la France sauvée, une gloire et une leçon sublimes! Viendront enfin, après ces terribles sacrifices, après ceux qui nous sont encore réservés, les consolations de la victoire et de la juste paix. Cette consolation, M. Pierre l'a entrevue.

La mort l'a subitement frappé, au cours d'une promenade en forêt, tandis que par un matin ensoleillé de décembre, dans les bois qui dominent la Meuse, il était allé chercher des tiges d'églantier pour la greffe de ses roses. Son village l'a pleuré.

La famille des survivants parmi ses anciens élèves de Saint-Cloud entourera sa mémoire d'affection et de gratitude. L'École n'oubliera jamais ce qu'elle lui doit. Dans les écoles élémentaires son nom, sa pensée, son dévouement à l'instituteur et à l'écolier français lui survivent enfin par ses livres.

V. Bonnaric.

Le Français
langue diplomatique de l'Europe.

Vers la fin du XVIIe siècle, le français est devenu la langue diplomatique de l'Europe, et il n'a cessé de jouer ce rôle jusqu'à nos jours. Situation de fait et non de droit, qui ne résulte ni d'ententes internationales, ni de prétentions systématiques imposées ou suggérées par les souverains français. Encore moins les progrès internationaux de notre langue seraient-ils en corrélation avec des succès politiques : la France victorieuse de 1648 converse et traite en latin au Congrès de Westphalie, tandis que la France à demi vaincue de 1714 voit pour la première fois son langage adopté par les négociateurs de l'Empire germanique. En réalité le français a bénéficié uniquement de son expansion littéraire et sociale à travers le monde : la diplomatie a été amenée naturellement à l'adopter, par la force des choses, comme truchement international, dès l'époque où il s'affirma comme la langue la plus répandue parmi l'aristocratie et la haute bourgeoisie européennes.

La question vient d'être reprise, pour le XVIIe siècle, par M. Ferdinand Brunot [1], qui l'a entièrement renouvelée en versant aux débats des documents inédits, mis en valeur par une critique pénétrante, et qui a fait justice d'erreurs ou de légendes accréditées jusqu'ici. Je puis y joindre, pour l'époque contemporaine, quelques faits peu connus.

Dans ce bref résumé historique d'une question très complexe, nous distinguerons, outre les origines, quatre grandes périodes : les débuts (règnes de Louis XIII et Louis XIV); l'apogée (1715-1815); les résistances (1815-1914); la guerre actuelle.

---

1. *Histoire de la langue française*, t. V, p. 387-431.

*
* *

Sous le règne de Louis XIV, le français s'est trouvé tout prêt pour se substituer au latin défaillant et pour remplir le rôle que celui-ci avait joué depuis de longs siècles. On oublie trop que le latin fut la langue internationale du moyen âge et qu'il était non seulement écrit, mais parlé par tous les gens cultivés : latin fort différent de la langue de Cicéron, et très corrompu si l'on se place au point de vue linguistique et littéraire; mais langue vivante, enrichie de néologismes sans doute barbares, nécessaires toutefois pour exprimer les besoins et les idées d'une société tout autre que la société antique.

La nécessité d'une langue diplomatique fut, dès le moyen âge, aussi impérieuse que l'existence d'une langue d'église universelle. Quand deux États traitent ensemble, les négociations peuvent être bilingues, avec le secours d'interprètes, et la convention rédigée en double exemplaire, chacun dans l'idiome d'une des parties. Mais dans les conférences internationales, dont l'Église donnait l'exemple, et dans les accords collectifs, comment aurait-on pu s'entendre si chaque négociateur avait prétendu employer sa langue maternelle? Que de mésintelligences en seraient résultées, en un domaine si délicat pour lequel semble avoir été fait l'adage italien bien connu : *traduttore traditore*[1].

Donc jusqu'au XVIIe siècle les diplomaties discutaient en latin et rédigeaient généralement les traités dans cette langue. La diplomatie est, après l'Église, un des milieux où l'usage du latin s'est conservé le plus longtemps[2]. Dans chaque pays, les actes publics et privés s'étaient débarrassés, depuis plus ou moins longtemps, de la tutelle du latin, pour être rédigés dans la

1. Littéralement : « Traducteur, traitre ». Mais il y a une allitération que la traduction — une fois de plus! — ne saurait rendre.

2. Il en a été de même, pour des raisons analogues, dans les milieux scientifiques, jusqu'au XVIIIe ou XIXe siècle, surtout dans les pays dont la langue était peu répandue en Europe : ainsi Linné, botaniste suédois († 1778), a écrit tous ses ouvrages en latin.

langue nationale[1], à une exception près (en dehors de la papauté), celle de l'Empire d'Allemagne : en raison de son titre officiel « saint empire romain germanique », cet organisme archaïque et vermoulu prétendait représenter par héritage et tradition la majesté des Césars antiques, et conservait jalousement dans ses chancelleries l'usage du latin, regardé comme une des prérogatives impériales.

Mais au XVIe et au XVIIe siècles des difficultés de plus en plus grandes allaient réduire peu à peu le latin à la portion congrue, pour l'éliminer ensuite. Depuis longtemps l'unité du monde chrétien n'était plus qu'un mythe. Chaque État, vivant de sa vie propre, avait développé ses traditions particularistes; notamment, sur le point spécial qui nous intéresse, il existait désormais autant de prononciations différentes du latin que de peuples mêmes : chacune d'elles calquée, bien entendu, sur la prononciation de la langue nationale, ce qui la rendait souvent incompréhensible aux étrangers. D'où de nombreuses méprises : tels les plus savants latinistes de la cour de Charles IX écoutant, sans y rien comprendre, un compliment en latin récité par les envoyés de Pologne, et s'excusant auprès de ceux-ci « sur ce qu'ils n'entendaient pas le polonois »[2].

*
* *

Une langue avait tous les titres pour hériter de l'universalité du latin. Dès le milieu du XVIIe siècle, le français était l'idiome d'Europe le plus usité hors de ses frontières. Il n'en était pas de même au siècle précédent, où l'italien avait acquis un instant la primauté, grâce à l'éclat exceptionnellement brillant de la Renaissance dans la péninsule, grâce aussi à l'importance diplomatique, à cette époque, de l'Italie sur l'échiquier européen. Mais à l'aube du règne de Louis XIV l'Italie, morcelée par

1. En France, dès le XIe siècle, nous avons des chartes et coutumes écrites en langue vulgaire (dialectes français ou provençaux). Dès le XVe siècle le français a triomphé sur tout le territoire pour la majorité des actes; pour les actes de justice et la procédure, c'est l'ordonnance de Villers-Cotterets (1539) qui substitua le français au latin.

2. Cité par F. Brunot, *op. cit.*, p. 389.

l'étranger, avait vu s'éteindre la génération des grands écrivains et des grands artistes; l'astre de l'Espagne, qui s'était levé avec Charles-Quint, et qui avait éclipsé quelque temps celui de la France, pâlissait à son tour. Au contraire le français, affiné dans les cercles littéraires et aristocratiques, et riche de nouveaux talents, s'imposait de plus en plus comme langue du bon ton, langue mondaine, donc langue des diplomates, qui se targuent en tout temps de représenter les milieux distingués.

Hors de France, la maison de Savoie est encore française aux trois quarts; la cour anglaise a conservé de nombreuses traditions héritées des origines normandes de la dynastie; les princes rhénans, littérairement aussi bien que politiquement, s'orientent vers Paris et non vers Vienne; la Hollande a reçu fortement notre empreinte. La liste des puissances étrangères qui, en 1640, correspondaient en français avec la cour de France, est significative[1]. L'annaliste Sainte-Marthe s'étonne de voir que quelques princes comme l'électeur de Mayence, ou les cantons suisses protestants[2] « ne vont pas chercher plus loin que leur allemand ». Les États italiens emploient l'italien, l'Espagne et l'archiduc d'Autriche l'espagnol; mais l'empereur, l'électeur de Saxe, Augsbourg et les villes hanséatiques, le Danemark, la Pologne et la Suède écrivent en latin.

Au congrès de Westphalie, qui réunissait toutes les nations européennes, les négociations furent encore conduites en latin, et des témoignages très précis nous attestent que, même à table, les diplomates conversaient encore généralement dans cette langue[3]. Le français joua un rôle très modeste : il fut usité surtout dans les cérémonies mondaines, telles que visites et réceptions. Mais les négociateurs français purent s'exprimer en français, comme les Italiens en italien, à la première séance du

1. La voici : la famille de Savoie, le grand maître de Malte, plusieurs princes rhénans (Cologne, Deux-Ponts, Nassau, Hesse, Rheingraf, Bade, Salm), le duc et le cardinal de Lorraine, le roi de Bohème, le roi d'Angleterre, le prince d'Orange, les États Généraux de Hollande et la reine de Hongrie.

2. Ils étaient tous de langue allemande, car des cantons actuels de langue française, deux, Genève et Neuchâtel, ne faisaient pas encore partie de la confédération, et le troisième, Vaud, était pays sujet de Berne.

3. F. Brunot, *op. cit.*, p. 396.

congrès, sans soulever d'opposition. Les Impériaux protestèrent seulement quand une pièce en latin leur fut remise avec la suscription en français.

D'après une tradition, c'est à l'occasion du traité de Nimègue (1678) que la prérogative de langue diplomatique aurait été reconnue au français : pure légende, que M. Ferdinand Brunot vient de réduire à néant, pièces diplomatiques en mains. Le texte des propositions de paix, présentées au début du Congrès, est en effet en français pour la France et pour la Hollande, mais en espagnol pour l'Espagne, et en latin pour l'Empire, la Suède et le Danemark; la réponse collective des puissances aux propositions de la France est encore en latin. Cependant le français gagne visiblement du terrain, tant dans les négociations orales que dans les pièces officielles. Quant aux traités, celui de la France avec la Hollande est en français seulement; celui de la France avec l'Espagne en français dans un exemplaire et en espagnol dans l'autre; celui de la France avec l'Empire, exclusivement en latin, sur la demande de l'empereur, à laquelle Louis XIV vainqueur voulut bien accéder. Le traité séparé signé à Saint-Germain-en-Laye avec l'électeur de Brandebourg, était seulement en français. Ce n'était pas la première fois que les Pays-Bas, comme d'ailleurs l'Angleterre, concluaient avec la France des traités en français.

Aux négociations de Francfort (1682) les envoyés français protestèrent contre la prétention de l'Empire « d'imposer aux autres la nécessité de se servir d'une certaine langue » (le latin), et proclamèrent que « chacun est libre de se servir de sa langue naturelle pour ses écrits particuliers[1] ». Mais c'est seulement à Rastadt (1714) que Louis XIV, pour la première fois, traita en français avec l'Empire. Un article spécial stipulait sans doute que cette dérogation aux usages de l'Empire ne pourrait être invoquée comme précédent. Précaution inutile : le latin, comme langue diplomatique, avait vécu.

1. F. Brunot, *op. cit.*, p. 414.

*
* *

Le XVIIIe siècle assiste au triomphe incontesté du français, qui est devenu, de Louis XV à Napoléon Ier, la véritable langue internationale de l'Europe. Ce succès était dû tant à l'éclat de notre littérature, alors sans rivale, qu'à l'usage de la bonne société européenne de parler français dans les salons : pour être un homme cultivé et distingué, il fallait pratiquer notre langue et en connaître les finesses. C'est l'époque où des étrangers comptent parmi nos écrivains : le prince de Ligne, Autrichien, l'abbé Galiani, Italien, et surtout le roi de Prusse Frédéric II. Presque tous les princes ont des précepteurs français. On sait qu'en 1783 l'Académie de Berlin mettait la question suivante au concours : « Qu'est-ce qui a rendu la langue française universelle? Pourquoi mérite-t-elle cette prérogative? » La connaissance approfondie du français est devenue indispensable pour les diplomates de tous les pays.

Parmi les souverains, Frédéric II écrit en français et rédige dans notre langue, non seulement ses mémoires, mais les ordres du jour à ses troupes qui sont ensuite traduits en allemand par les généraux. Il correspond en français avec l'Allemande Catherine II, impératrice de Russie, dont la cour, diplomates compris, est entièrement francisée. L'impératrice d'Autriche Marie-Thérèse n'écrit qu'en français à sa fille Marie-Antoinette; un de ses principaux diplomates, Kaunitz, ne se sert pas d'une autre langue : c'est le français qui, dans la diplomatie de l'Empire, s'est substitué au latin, et non pas l'allemand, que personne n'entend hors d'Allemagne, et qui est regardé comme un idiome grossier, même par ses ressortissants. Tous les anciens adeptes du latin, les diplomates suédois, polonais, etc., sont venus au français. En Espagne, les Bourbons ont implanté à leur tour l'influence française. Dans la diplomatie italienne elle-même, l'italien est réduit à la portion congrue, entre la maison de Savoie et les Bourbons de Naples et de Parme[1],

1. Le Pacte de famille (1761) avait encore resserré les rapports entre les diverses branches des Bourbons.

également acquis à notre influence. La diplomatie ottomane a suivi aussi le courant, car personne ne connaît le turc dans les cours.

Une seule réaction se dessine : en Angleterre. Elle est intéressante à noter, parce qu'elle s'accentuera au siècle suivant. Ce n'est pas seulement un antagonisme politique qui tend à faire des Iles Britanniques, au XVIIIe siècle, un foyer de résistance contre l'influence française; c'est surtout un phénomène naturel qui précède et annonce le « splendide isolement » de Gladstone : l'Angleterre, au XVIIIe siècle, avec une littérature personnelle, prend nettement conscience de sa race et de son génie, tandis qu'une dynastie nouvelle, orangiste puis hanovrienne, rompant avec les traditions des Stuarts, a pris possession du trône.

Néanmoins l'influence anglaise ne pénètre pas sur le continent. Les négociations de 1814 et de 1815, à Paris et à Vienne, ont encore lieu en français.

*
* *

Le XIXe siècle a provoqué le réveil des nationalités dont un des éléments principaux, le symbole même pourrait-on dire, est le langage. Le désir très légitime de chaque peuple de parler sa propre langue, devait avoir sa répercussion sur le terrain diplomatique : on réclama spécialement le droit de présenter des pièces rédigées dans la langue nationale, quitte à les faire traduire dans la langue commune. Mais, pour les négociations, si l'on ne voulait pas faire dégénérer chaque conférence en tour de Babel, force était bien de conserver cette langue internationale. Voilà pourquoi le français, jusqu'à nos jours, a gardé ses principales positions, tout au moins dans le domaine de la parole. Par contre l'usage de rédiger chaque exemplaire du traité dans la langue de l'une des parties est allé en se généralisant.

Du côté anglo-saxon, les Anglais se servent de leur langue dans la correspondance diplomatique, mais ils conversent en français au cours des conférences internationales. Il en est autrement pour les Américains du Nord, qui parlent presque toujours anglais, non de parti pris — ils sont trop pratiques! — mais

par ignorance du français. Il est en effet incontestable qu'au cours du XIXe siècle le français a perdu beaucoup de terrain aux Etats-Unis : mais une réaction très favorable à la culture française s'est produite dans le monde anglo-saxon depuis la guerre actuelle.

La Russie reste très francisée. D'après M. N. Gay[1], plusieurs ministres d'Alexandre II ne parlaient pas et ne comprenaient même pas le russe. La langue russe ne fut admise à la cour qu'après la mort de cet empereur (1881).

La seule résistance systématique est venue de l'Allemagne, depuis 1870 : l'arrogance germanique ne pouvait supporter la prééminence du français, même sur le terrain diplomatique, bien que Bismarck n'eût pas dédaigné de négocier en français le traité de Francfort. Je tiens les anecdotes suivantes de mon regretté maître Louis Renault, l'éminent jurisconsulte et diplomate, prématurément enlevé au début de cette année, à l'heure où il pouvait rendre encore tant de services à son pays.

En 1903, en remettant au roi Georges de Grèce et au prince héritier Constantin des décorations ottomanes, l'envoyé extraordinaire d'Abd-ul-Hamid, rompant avec les usages, s'exprima en allemand, dans le but évident de faire acte de flagornerie germanophile devant le beau-frère du kaiser. Mais le roi répondit en français, et son fils suivit son exemple. Le délégué du sultan fut d'autant plus penaud que ses deux interlocuteurs — il le savait — parlaient à merveille l'allemand... quand ils le jugeaient à propos.

En 1899, à la première conférence de la Haye, tous les diplomates s'exprimaient en français. Il y eut pourtant une exception. Un jour le délégué allemand Zorn fit, à la surprise générale, un discours en allemand. A peine avait-il terminé que le comte Nigra, connu cependant pour ses tendances germanophiles, se leva et donna une spirituelle leçon à son collègue en commençant à parler en italien. Une explosion de rires unanimes accueillit ses paroles : si l'on rompait avec les usages, il n'y avait pas de raison, en effet, pour que chaque délégué n'employât pas sa langue nationale. L'expérience ne fut pas renouvelée.

---

1. *Journal de Genève*, 14 mars 1918.

Dans une conférence relative aux chemins de fer, les Allemands avaient obtenu que l'allemand fût mis sur pied d'égalité avec le français : tous les discours et documents français devaient être traduits en allemand. Mais ils durent renoncer eux-mêmes à une exigence qui rendait les séances interminables : il arriva souvent que les délégués allemands, au moment où le traducteur prenait la parole, l'interrompirent en disant : « C'est bon! nous avons compris ».

Les étrangers reconnaissent eux-mêmes qu'en dehors des raisons historiques et sociales qui ont valu cette suprématie au français, notre langue rend de réels services par ses qualités particulières de clarté et de précision. Au cours d'un congrès, à Turin, Louis Renault, notre délégué, traduisait un jour un document en français après l'avoir lu en italien. « C'est beaucoup plus net en français », déclarèrent spontanément les congressistes italiens.

*
* *

Il est intéressant, pour terminer, de dire quelques mots du rôle diplomatique joué par le français dans la guerre actuelle.

Côté ennemi : le français, fait assez piquant, est resté le principal instrument des rapports entre l'Allemagne et ses alliés balkaniques. Les intellectuels et les diplomates bulgares et surtout turcs avaient reçu presque tous une éducation française; bien peu, même parmi les germanophiles, parlaient l'allemand, alors que la connaissance des langues balkaniques est encore peu répandue dans la diplomatie allemande. L'ultimatum de l'Autriche à la Serbie, qui déchaîna la guerre, était rédigé en français. Le docteur Mucklon, l'ancien directeur des usines Krupp, dont les révélations ont apporté de si lourdes charges contre le gouvernement allemand, a rappelé récemment comment, après avoir pris connaissance de ce document auprès d'un haut personnage de son pays, il fit observer qu'une telle note était conçue en des termes inacceptables pour la Serbie. Son interlocuteur lui répondit : « Votre impression s'explique, parce que vous n'avez lu que la traduction allemande; le texte original français est

moins énergique. » Enfin les négociations de Brest-Litovsk entre les Empires Centraux et la Russie d'une part, l'Ukraine de l'autre, ont eu lieu en français.

Dans le camp de l'Entente, le français a été la langue principale des conférences interalliées : en effet tous les diplomates italiens, russes, serbes, roumains, portugais, brésiliens, sans parler des belges, ont la pratique de notre langue. L'anglais a été usité en seconde ligne, car beaucoup d'hommes d'Etat américains et anglais, notamment M. Lloyd George, ne parlent pas le français [1], tandis que l'anglais n'a pas de secrets pour les Japonais et pour de nombreux diplomates italiens comme M. Sonnino. En somme l'Entente a réalisé, par la force même des choses, le consortium linguistique franco-anglais, que j'avais préconisé [2], à la suite de Michel Bréal et de M. Paul Chappellier, pour résoudre de façon pratique le problème de la langue internationale.

Il n'est pas sans intérêt de rappeler que le premier manifeste collectif de l'Entente sur les buts de guerre des alliés, en réponse au président Wilson (janvier 1917), fut rédigé en français par notre sous-secrétaire d'État aux Affaires étrangères. Nul doute que le français ne joue encore le principal rôle au prochain Congrès de la paix qui réorganisera le vieux monde : car le français est toujours la langue la plus usitée dans le monde diplomatique, et la seule comprise par la majorité des futurs plénipotentiaires.

ALBERT DAUZAT.

---

1. Sous les ministères Viviani et Briand, des quatre ministres anglais qui participèrent aux conférences franco-anglaises, un seul, M. Balfour, parlait le français; des trois autres, M. Asquith l'ignorait complètement; sir Edward Grey le comprenait, mais avec difficulté, si bien qu'il avait recours à un interprète lorsqu'il s'entretenait avec un ambassadeur; quant à M. Lloyd George, il a pris, depuis la guerre, des leçons de français. Les quatre ministres français correspondants, à cette époque, ignoraient l'anglais; M. Clemenceau, au contraire, le parle couramment. M. Franklin-Bouillon, député, a souvent servi d'interprète d'anglais à nos hommes d'État.

2. *Le français et l'anglais langues internationales* (Paris, 1915, librairie Larousse); voir aussi notre article, sur le même sujet, dans la *Revue pédagogique* de juillet 1915.

Une Section agricole d'École primaire supérieure.

A diverses reprises, et tout récemment encore, le ministère de l'Instruction publique a conseillé de développer l'enseignement agricole dans les écoles primaires supérieures où il est possible de l'organiser. Des arrêtés ont été pris; des encouragements ont été prévus. Mais est-il facile de passer de la théorie à la pratique, du projet à la réalisation? L'expérience tentée dans une école primaire supérieure de la région gasconne va peut-être répondre à la question. Tout d'abord, il faut que le milieu soit favorable à la création d'une section agricole. Mais à quel signe reconnaître ce milieu favorable? Un membre du Comité de Patronage de mon école me racontait, récemment, une anecdote qui prouve bien comment les meilleurs esprits peuvent être embarrassés par une aussi simple question. Il demandait depuis quelque temps à un Inspecteur d'Académie, décédé depuis lors, de faire la création d'une chaire d'agriculture. Cédant à ses instances, l'Inspecteur vient à l'école et ouvre une rapide enquête. Puis il retourne trouver le solliciteur : « Je veux bien, lui répondit-il, vous donner un professeur d'agriculture, mais je viens d'interroger vos élèves et aucun d'eux ne se destine à l'agriculture! »

Une telle réponse est merveilleusement administrative et peut apparaître comme un argument irréfutable. Voyons pourtant si elle s'accorde avec les faits.

Pendant l'année scolaire 1916-1917, nous avions à l'école 48 élèves, y compris les petits du cours préparatoire. Aucun d'eux ne se destinait à l'agriculture. Lorsque fut décidée la création d'une section agricole pour l'année suivante, 5 élèves

déclarèrent qu'ils changeraient d'école, de peur de faire trop d'agriculture chez nous. De fait, ils ne sont pas revenus. Milieu peu favorable semble-t-il, hostile même. C'était le moment ou jamais de répéter l'argument qui fut jadis servi à notre ami. Et pourtant, l'école compte à ce jour 52 élèves, presque tous pensionnaires, dont 14 sont inscrits à la section. Contre toute prévision, cette section forme la plus peuplée de nos classes.

Qu'est-ce à dire? Nos élèves avaient-ils changé subitement de goût? Éclairés tout d'un coup par la création d'une section agricole, avaient-ils renoncé du jour au lendemain à devenir postiers pour rester avec leurs pères sur des champs qui ont cessé d'être ingrats?

Pas du tout. Il est arrivé ceci : les parents qui voulaient léguer à leurs fils l'exploitation de leur domaine, ne nous les avaient pas confiés jusqu'à ce jour. Ils les avaient envoyés à la Hourre (Gers) ou à Ondes (Haute-Garonne), ou plus simplement les avaient gardés chez eux. Du jour où une section agricole a été créée, ils nous ont fourni 14 élèves. Ces élèves viennent de notre canton lui-même, canton essentiellement agricole, et qui n'avait jamais donné un pareil contingent d'internes. Auparavant la plupart des élèves nous venaient du nord du département, région plus industrielle où abondent les ouvriers, les petits commerçants, les employés. Il semble que l'orientation nouvelle de l'école doive en modifier le recrutement à bref délai. « Jusqu'ici, me disait le père de deux de nos élèves agricoles, vous aviez travaillé pour les usiniers du nord; il n'est pas trop tôt que vous commenciez à travailler pour les propriétaires de la Limagne. »

Pour reconnaître si le milieu était favorable à la création d'une section agricole, il ne suffisait donc pas, dans notre cas, il ne doit pas suffire davantage dans bien des cas semblables, d'interroger les élèves, et de faire une enquête autour de l'école. Il fallait et il faut en ouvrir largement les portes et les fenêtres pour y laisser pénétrer l'air et les bruits du dehors. Prenez, cher collègue, votre canne la plus solide, ou attelez quelque brave bête de réforme ayant fait son devoir à la guerre, et parcourez les villages du canton; voyez les plus intelligents des agriculteurs voisins, et demandez-leur avis. Allez interwiever

les maires des communes rurales; mieux que personne ils connaissent les besoins du pays. Au bout de quelques promenades, vous serez renseigné, et de plus, si le milieu est bon, vous aurez déjà recruté un petit noyau d'élèves.

Méfiez-vous cependant; vous ne trouverez pas que des encouragements. Vous rencontrerez sur votre route des trembleurs qui n'osent pas agir de peur de se tromper, qui prennent leur pusillanimité pour de la sagesse, et qui, faute d'énergie, veulent, tel le fameux renard, amputer les autres de l'ardeur qui leur manque. Ils essaieront de vous décourager. Vous vous heurterez à des ignorants qui, ne soupçonnant point ce que peut être un enseignement agricole, déclarent qu'ils n'enverront point leurs enfants à l'école pour leur faire travailler la terre. Nous avons assez de friches chez nous, ajouteront-ils, tout fiers de leur finesse. Mais tout cela n'est rien. Si vous avez seulement avec vous 10 agriculteurs intelligents, vous pouvez marcher. Les premiers, si vous réussissez, applaudiront à la victoire; les autres viendront peu à peu : l'expérience nous l'a prouvé. Quelques agriculteurs nous avaient donné leurs fils à condition qu'ils suivraient les cours d'enseignement général et non les cours agricoles tout à fait inutiles, prétendaient-ils. Ainsi dit, ainsi fait. Au bout de quinze jours, le père revenait trouver le Directeur : « Si cela se pouvait, je voudrais que mon fils suive, avec la section agricole, les leçons d'arpentage; cela pourrait lui servir. » Accordé. Un mois après, il s'agissait des *leçons d'engrais*, comme disait le père, en parlant de la chimie agricole. Nous ne sommes pas encore au bout. Avant la fin de l'année, tous les cours spéciaux y auront passé et l'enfant sera de la section.

*
* *

La même enquête qui nous renseigna très exactement sur l'état du milieu, fut d'autant plus précieuse qu'elle nous indiqua la forme que nous devions donner à nos cours d'agriculture. — Fallait-il créer une section selon les règles classiques instituées par le décret et l'arrêté organiques? Fallait-il créer

seulement un cours temporaire d'hiver, ainsi que le prévoit l'article 36 du décret du 18 janvier 1887?

Nous dûmes nous arrêter à cette dernière solution, après avoir constaté qu'elle était la seule possible en notre région et pendant la période que nous traversons.

« Nous vous donnerions bien notre aîné, me disait-on souvent au cours de mes pérégrinations, mais le père est mobilisé, et l'enfant nous fait besoin pour les semailles et pour la moisson. » L'objection tombait lorsque nous parlions d'un cours d'hiver, commençant le 2 novembre et finissant aux vacances de Pâques.

Souvent même, des mères enchantées des facilités qui leur étaient ainsi offertes, regrettaient qu'un cours d'hiver n'eût pas été créé plus tôt. « L'enfant n'aurait pas perdu deux ans depuis le certificat d'études, me disaient-elles, et maintenant il sera très en retard. »

D'autre part quelques parents qui auraient hésité devant le prix de la pension pour une année entière n'étaient plus arrêtés par le prix bien moindre d'une demi-pension, et se décidaient plus facilement.

La perspective de rester une année entière dans une section régulière, et de payer le prix fort, aurait écarté de nous la plupart de nos élèves. D'ailleurs, pour passer dans la section agricole organisée comme le prévoit le § 2 de l'article 36 de l'arrêté organique, il faut avoir déjà fait une année de Cours Supérieur et avoir suivi les cours d'enseignement général de première année. Pour un début, ç'aurait été demander beaucoup trop aux fils de nos agriculteurs. Le mieux aurait été ici l'ennemi du bien. Et si nous avions voulu avoir une section agricole en bonne et due forme, nous aurions eu une section vide.

Pour débuter, particulièrement en temps de guerre, la seule forme possible de la section agricole dans les écoles primaires supérieures, c'est le cours temporaire d'hiver. L'organisation de la section agricole en deuxième et troisième année ne nous paraît réalisable que dans les grandes écoles et plus tard seulement. On peut même regretter que l'accès de ces cours temporaires d'hiver ne soit pas ouvert plus largement à tous les enfants de nos campagnes. Pour suivre ces cours, les élèves doivent

être munis du Certificat d'études primaires. C'est une condition que je crois excessive. Ainsi nous avons pu recevoir cet hiver des élèves âgés de 14 et 16 ans, munis du Certificat d'études primaires mais qui avaient cessé de fréquenter l'école depuis le début de la guerre. Par contre, nous avons dû en refuser que les circonstances actuelles avaient empêchés de passer le Certificat d'études. Ces derniers n'auraient-ils pas profité autant que les premiers du cours d'agriculture? Plus peut-être; cela dépend des individus. N'est-il pas dommage de priver nos cours temporaires d'une clientèle à laquelle nous serions utiles, et qui, au moins dans les débuts, les peuplerait sans les alourdir? Mais si la création d'une section agricole complète offre des difficultés telles qu'elle est à peu près irréalisable, la réduction des cours à la seule période d'hiver présente un gros inconvénient. Que deviennent les travaux pratiques pendant les mois d'hiver? Ils sont réduits par les nécessités de la Maison aux travaux d'intérieur. Mener les enfants aux champs pendant les mois de décembre et janvier serait une hérésie. On ne remue jamais la terre lorsqu'elle est trop humide. C'est là un axiome fondamental en agriculture. Tout ce qu'on peut faire au dehors, c'est tailler la vigne, couper les haies, nettoyer les fossés. Voilà donc nos élèves, par le fait même de notre organisation, réduits à faire de l'agriculture en chambre, à regarder pousser le blé en des pots à fleurs, et à semer de l'avoine dans du verre pilé ou du sable cuit. Les expériences ne peuvent sortir du laboratoire. On a pu, en novembre, semer des céréales au champ d'expériences, et étudier sur des parcelles distinctes l'influence des engrais divers mélangés ou séparés. On peut encore en mars, observer l'influence du nitrate de soude, du superphosphate, et du chlorure de potassium sur les pommes de terre. Mais lorsque ces blés mûriront, lorsqu'on arrachera les pommes de terre qu'ils auront plantées, nos enfants ne seront plus là, et tout le fruit de ces expériences se trouvera perdu. C'est là le seul mais le très grave inconvénient des cours agricoles d'hiver.

Heureusement, il est possible d'y remédier. Le décret qui nous impose des obligations trop strictes parfois nous fournit le moyen de trancher la difficulté. Des cours du dimanche sont prévus intéressant les besoins de la région. Qui nous empêche,

puisque nous avons affaire surtout à des jeunes gens du canton, de les réunir un après-midi par semaine, pour leur montrer le résultat des expériences qu'ils auront entreprises, et leur faire une leçon de revision qui consolidera les connaissances acquises durant les mois d'hiver? En fait, chez nous il est entendu que le samedi, jour de marché, les anciens élèves du cours d'hiver viennent passer à l'école une partie de l'après-midi au lieu de la passer dans la rue. Ceux dont les parents habitent des villages éloignés et qui arrivent dès le matin, retrouvent à l'école, pour un prix modique, le repas qu'ils ont, pendant plusieurs mois, partagé avec leurs camarades. C'est là chose très facile et tout à fait utile. C'est peut-être le meilleur moyen de garder les élèves pour l'hiver suivant, et de poser les bases d'une association amicale qui, par son action extérieure, assure la prospérité du cours agricole.

*
* *

Mais ce n'était pas tout d'avoir trouvé le milieu favorable et la forme des cours convenant à ce milieu. Pour mettre sur pied la section agricole d'hiver, nous n'avions ni champ d'expériences, ni matériel, ni laboratoire installé, ni professeurs, ni argent. Attendre que l'administration fournisse tout cela?... La circulaire officielle a pris soin de nous avertir que les crédits de l'État sont limités. D'ailleurs l'État ne fournit de subsides que si la commune accorde tout d'abord une subvention; la commune défend âprement son budget et veut que ce soit l'État qui commence; le Conseil général est farouche, et chacun de ses membres craint de subventionner un canton qui n'est pas le sien. Enfin, nul ne l'ignore, la règle est celle-ci : « *Fonctionnez d'abord et l'on vous aidera ensuite* ». Mais l'on ne peut tourner à vide. Il faut s'arranger, et nous nous sommes arrangés comme nous avons pu, en escomptant pour plus tard le secours d'en haut.

Nous avons obtenu tout d'abord que la commune fasse mettre à notre disposition des champs labourables et une vigne. En attendant la subvention qui viendra peut-être en payer la location, nous avons loué une prairie. Le jardin de l'école, une vigne, un champ, un pré, voilà, réduits aux proportions de symboles tous

les éléments de notre exploitation agricole, tous les éléments, sauf le cheptel. Comme nous sommes ici en pleine région d'élevage du cheval de selle, il faut faire de l'hippologie. Une belle poulinière de quatre ans, Forguette, demi-sang du midi, fille de Tourterelle et de Forguet, nous est gracieusement concédée par l'administration militaire. Son poulain naîtra en mars, avant le départ de nos élèves, et il y aura là, pour nos futurs « naisseurs », l'objet d'excellentes leçons.

Le département cependant ne pouvait demeurer en reste; à titre d'encouragement, il a bien voulu nous voter une subvention de 300 francs. L'État ne manquera pas de nous fournir le matériel qui nous manque.

Quant à l'enseignement proprement dit, à l'adaptation des programmes aux besoins locaux, aux précieux concours qu'on ne peut trouver auprès des compétences locales, il est toujours facile pour cela de s'arranger. L'essentiel, c'est de trouver le milieu favorable, l'organisation scolaire qui convient en attendant que puissent venir en aide, encouragés par un commencement de succès, l'État, le département et la commune. Dans cette organisation des cours agricoles notre grande force fut de ne pas nous laisser effrayer par les difficultés prévues et de ne pas écouter les prophètes de malheur. Nous sommes allés de l'avant; la route s'est ouverte à mesure. Cette méthode d'imprévoyance nous a bien réussi. Nous n'avions d'ailleurs pas le choix. Attendre, pour partir, d'avoir tout ce qui paraît indispensable, c'est, en matière d'organisation scolaire, le meilleur moyen de ne pas partir du tout.

Pour arriver au succès définitif qu'il nous est permis d'espérer, il nous faut maintenant la collaboration des parents. Pour nous l'assurer, gagnons leur confiance; ouvrons leur donc toutes grandes les portes de l'école. Nous avons constaté que beaucoup d'entre eux ne nous avaient pas envoyé leurs enfants parce qu'ils ignoraient tout de l'enseignement agricole. D'autres, plus instruits, nous les avaient donnés, mais comme à l'essai; ils redoutaient un enseignement trop exclusivement théorique.

Pour éclairer l'ignorance des uns et dissiper la méfiance des autres, nous avons cru qu'il était utile de les rendre, autant que possible, témoins d'un enseignement qu'ils ne connaissaient pas

encore. Nous les avons admis, en dehors des heures de cours, dans la salle d'agriculture et du laboratoire. Nous les avons invités à visiter les champs d'expériences, à voir les cahiers de leurs enfants. Aux plus compétents nous avons demandé quelques leçons pratiques. Un certain nombre nous ont paru satisfaits. Nous croyons que beaucoup qui nous attendaient à l'œuvre, viendront à nous lorsqu'ils auront compris quelle bonne besogne nous essayons de faire à l'école. Lors de nos premières visites, des parents répondaient lorsque nous exposions nos projets : « C'est très bien, mais nous voudrions voir ça. » Quand on fait de son mieux, il ne peut y avoir, je pense, que des avantages à faire « voir ça ».

C'est ainsi du moins que nous avons procédé. Si nous avons voulu montrer ici le sens de nos efforts, c'est que d'autres auront réussi mieux encore et par d'autres moyens. Nous serions heureux si ces quelques lignes les amenaient à nous dire à leur tour comment ils s'y sont pris.

LÉON GAUTHIER,
Directeur d'E. P. S.

Le Jardin de l'Ecole.

L'expérience de la guerre ne manquera pas de provoquer quelques réformes dans notre système d'éducation. Déjà de tout côté on proclame la nécessité d'un enseignement moins abstrait, plus immédiatement adapté à nos besoins quotidiens. Parmi les moyens pratiques d'établir le contact entre l'école et la vie, quelques-uns signalent le jardin scolaire, né de la guerre, et dont ils proposent l'utilisation comme instrument pédagogique. Le coin de terre, cultivé par les élèves sous la direction du maître, a l'avantage de graver dans la mémoire de l'enfant des notions très nettes et durables sur la vie des plantes, sur les métamorphoses de la nature. Il développe admirablement la faculté précieuse d'observation. Dans bien des cas il créera un attachement désirable entre le jeune villageois et la terre, dont il connaîtra mieux les ressources. L'étude attrayante des divers modes de culture ne peut qu'accroître le nombre de nos fermiers, de nos maraîchers et de nos jardiniers. Elle ne serait pas vaine même si elle démontrait seulement à tous que la nature, sous ses aspects infiniment variés, est une source éternelle d'intérêt et de saines joies.

Organisation. — Comment organiser le jardin de l'école? Jamais l'entreprise ne sera aussi facile qu'elle l'est aujourd'hui. Presque chaque école possède son potager de guerre. Il suffira de prolonger la concession de ce terrain accordé temporairement. Les municipalités devront s'employer à aplanir toutes les difficultés. Supposons l'emplacement acquis et situé commodément, à proximité de l'école. Comment transformer ce qui est actuellement un simple champ de pommes de terre en un centre d'expériences pédagogiques?

Le terrain sera divisé en deux parties, l'une commune à tous les élèves et contenant, outre les tas de compost, de fumier, de terreau, etc., des carrés de pommes de terre et de haricots, des rangées de groseilliers, et un champ de fraises. L'autre partie sera sectionnée en lopins rectangulaires distribués aux élèves les plus âgés et aux plus désireux de s'adonner à l'horticulture. Les candidats ne manqueront jamais. Tous ces potagers individuels seront de même dimension, symétriquement disposés, et leur nombre sera déterminé par l'étendue du jardin. La surface de chacun sera de $5^m \times 1^m,25$ au minimum. Chaque rectangle sera attribué, au début de l'année scolaire, à un élève spécial qui sera chargé, seul, de son exploitation et deviendra propriétaire des légumes récoltés. Aucune symétrie ne sera imposée aux petits jardins, en dehors de celle du plan initial. Les légumes et les fruits obtenus dans la partie indivise du potager seront ou bien distribués aux enfants ou vendus au profit d'une œuvre sociale déjà soutenue par l'école, soupes scolaires, pupilles de l'école, orphelins de la guerre, etc.

Quels légumes seront cultivés? Nous n'entrerons pas ici dans le détail des travaux de jardinage. On trouvera toutes les indications utiles dans les brochures mentionnées plus loin. L'instituteur, tout en s'efforçant de respecter les initiatives des élèves, imposera quelques règles, comme la nécessité de cultiver deux ou trois légumes à la fois ou plusieurs variétés d'un même légume, afin que la comparaison contienne un enseignement. Lui-même aura, dans la partie commune, un terrain d'expériences. Pour que le jardin scolaire n'ait plus contre lui l'inimitié des esprits étroits qui l'accusèrent de détourner les élèves d'études plus urgentes, il est de toute nécessité qu'il revête un caractère scientifique, qu'il s'impose aux élèves et aux parents, comme une véritable leçon. Tel il est en Angleterre et en Amérique, où son utilité n'a jamais été contestée.

L'enseignement. — L'enseignement horticole ne sera pas donné uniquement sur le terrain. Il sera l'objet de commentaires faits en classe, surtout en hiver, quand le temps ne permettra aucune démonstration en plein air. Une corrélation étroite sera établie entre la leçon d'horticulture de la classe et le travail manuel exécuté à la même époque de l'année.

Les Anglais, soucieux de se servir de la nature pour élever l'âme de l'enfant vers les idées générales accompagnent volontiers l'étude des plantes de la récitation de poésies célébrant le charme de celles-ci. Ainsi un lien est créé entre la composition littéraire et la réalité. La poésie commente, amplifie la beauté de la nature. Elle n'est plus, pour le jeune esprit, un monde conventionnel, artificiel, sans aucun rapport avec la vie elle-même.

Le carnet d'observations. — Un accessoire indispensable du jardin scolaire c'est le carnet d'observations. Voici en quoi il consiste : après chaque séance au jardin l'enfant écrit ce qu'il a vu et ce qu'il a fait. Il note la date de ses semis, l'apparition des premières pousses, les soins donnés à la terre, la découverte de tel insecte ennemi des plantes, le résultat d'une pluie ou de quelques jours de sécheresse. Il ajoute un mot sur l'état de la température, l'orientation du vent, l'aspect du ciel. Ses observations porteront non seulement sur son propre jardinet, mais sur les parties communes du potager scolaire et au besoin sur la campagne, les champs, les bois, vus aux diverses époques de l'année. Guidé par le maître, l'enfant s'intéressera peu à peu aux formes, aux couleurs, et suivra avec plaisir les transformations des plantes.

Le carnet d'observations comprendra aussi des renseignements pratiques sur les dépenses occasionnées par le potager et sur la valeur de ses produits. Certains volontaires des jardins scolaires de 1917 se révélèrent comme des comptables remarquables. Le cahier dont nous recommandons l'usage est un élément indispensable de succès, en culture comme en élevage. Il contient l'historique du travail accompli. Il est un répertoire que l'enfant aimera plus tard consulter.

Les livres. — Une bibliothèque horticole, aussi riche que possible, sera constituée et certains exercices de classe amèneront les élèves à consulter les livres mis à leur disposition. Parmi tant d'ouvrages écrits sur le jardin nous recommandons les titres suivants : *Potagers scolaires*, par Nanot et Bussard, à la librairie Hachette ; *Le Jardin de l'Instituteur*, par Bertrand (Larousse) ; *Engrais*, *Pomme de Terre*, *Haricot*, *Fraise* (Brochures Larousse) ; *Le Jardin Fruitier et Potager* (Armand Colin).

Récompenses. — Les partisans du jardin scolaire ne manque-

ront jamais de bienfaiteurs prêts à soutenir leurs efforts. Déjà les Comices Agricoles offrent des récompenses aux instituteurs qui présentent des cahiers d'élèves résumant l'enseignement agricole. Ils encouragent également l'usage des champs d'expériences, trop rares, que leurs délégués inspectent. Ils ne refuseront jamais d'accorder des emplacements, lors de leurs expositions, aux produits des jardins scolaires. D'autre part les syndicats agricoles et les sociétés d'horticulture prendront à tâche d'encourager les efforts des jeunes jardiniers et les initiatives heureuses de leurs maîtres. Une exposition annuelle, avec vente des produits au profit des œuvres scolaires, servirait à stimuler le zèle des enfants. Il existe en Amérique non seulement des clubs nombreux d'enfants horticulteurs ou éleveurs, mais aussi des cercles de jeunes filles s'occupant à faire des confitures et des conserves, dont elles assurent elles-mêmes la vente en sollicitant leurs amis et leurs fournisseurs habituels.

Le bienfait d'un enseignement horticole bien organisé peut être considérable. Les élèves n'en tireront pas seulement l'avantage de notions claires, précises, sur la botanique. La culture des fleurs, auxquelles une place sera accordée, surtout dans les écoles de filles, contribuera à développer chez l'enfant le goût du beau. « Eh quoi! écrivait dernièrement M. Léon Rosenthal, professeur au lycée Louis-le-Grand, nous sommes dans un temps où l'on dénonce la désertion des campagnes, où l'on prêche le retour à la terre, où l'on s'ingénie à retenir dans leurs villages ceux qui ne sont pas encore partis, chacun proclame la valeur du travail rustique, compatriotes de Rousseau et de Michelet, nous glorifions la nature et l'art, mais nos écoles sont dépourvues de jardins! »

Puisque l'occasion se présente à nous, hâtons-nous d'introduire le jardinage dans les mœurs de l'école. Que l'enfant soit élevé dans l'admiration de tout ce qui croît, vit, bruit, fleurit autour de nous. Le plus grand don que le pédagogue puisse faire à l'enfant ne serait-il pas de l'habituer à trouver dans l'intimité des plus simples choses un motif d'intérêt, une source de bonheur?

GASTON SÉVRETTE.

Questions et Discussions.

L'enseignement des langues vivantes doit-il devenir facultatif dans les Écoles normales?

On lit, dans le rapport annuel de M. l'Inspecteur primaire faisant fonction d'Inspecteur d'Académie en Dordogne :

« Dirai-je toute ma pensée en ce qui concerne l'étude des langues à l'École normale? Les examens étant les régulateurs des études et celles-ci devant être fonction de la destination des élèves, j'estime qu'une réforme est nécessaire. Que deviennent, en effet, nos élèves à leur sortie? Presque tous vont enseigner à la campagne. Appelés à vivre au milieu de nos populations agricoles, ils pourraient leur rendre des services signalés et contribuer ainsi efficacement au progrès de l'agriculture s'ils y avaient été préparés par une forte instruction théorique et pratique. La vérité m'oblige à dire que leur bagage est un peu léger. Sans doute l'agriculture est enseignée à l'école normale, mais elle y est réduite à la portion congrue, une demi-heure en première et en deuxième année, une heure en troisième, voilà pour les heures de cours, alors qu'on consacre aux langues deux heures par semaine en première et en deuxième année, et trois heures en troisième. Quant aux exercices pratiques, ils occupent, à l'emploi du temps, deux heures par semaine en troisième année, le plus souvent consacrées aux travaux horticoles, ce qui est manifestement insuffisant. Il faudrait donc, si l'on veut que notre enseignement soit plus réaliste, augmenter la part de l'agriculture théorique et pratique dans nos Écoles normales; et on ne peut guère le faire qu'au détriment de l'enseignement des langues qui, dans nos régions, est dépourvu de toute utilité pratique pour l'instituteur.

« On objectera que l'étude des langues vivantes constitue une très bonne gymnastique pour l'esprit. Je répondrai qu'avec l'emploi de la méthode directe ce bénéfice éducatif est peu important, surtout pour les élèves ordinaires.

« Mais, dira-t-on, est-il opportun au moment où nos relations avec nos héroïques alliés vont devenir plus étroites que jamais, de songer à réduire la part de l'anglais dans nos écoles? La réponse est facile. Que l'étude de l'anglais soit renforcée dans les lycées, les écoles de commerce, les sections industrielles et commerciales des écoles primaires supérieures, rien de mieux; mais ne perdons pas de vue la réalité. Or, il est incontestable que, après la guerre, il faudra de toute nécessité que notre agriculture produise beaucoup plus; puisque nos maîtres peuvent y contribuer en recevant une forte préparation agricole et qu'ils ne peuvent tirer aucun parti de leurs faibles connaissances en anglais, l'hésitation n'est pas possible. D'ailleurs, je serais d'avis que l'enseignement des langues restât facultatif; les meilleurs de nos élèves, sans négliger les autres matières, pourraient consacrer deux heures par semaine à l'anglais. En conséquence, je propose qu'une épreuve d'agriculture remplace au brevet supérieur l'épreuve de langues qui deviendrait facultative. »

Il nous a semblé que cette question méritait d'être soumise à nos lecteurs. Nous accueillerons avec reconnaissance leurs opinions.

Notes d'Inspection.

Le cahier de préparation.

Préparer sa classe, ce n'est pas copier, dans un manuel, le plan de ses leçons; c'est réfléchir d'avance aux difficultés qu'elle présente (Écoles élémentaires).

A l'école annexe de M..., les institutrices n'ont pas de cahiers de préparation! Il en résulte qu'elles ne savent même pas corriger celui des élèves-maîtresses. Celles-ci font un plan très détaillé de leurs leçons et les institutrices se contentent de l'annoter : « Fonds assez bien, forme peu heureuse, etc. Ces critiques banales ne servent à rien, et ce plan détaillé, qui reproduit plus ou moins un plan de manuel, ne sert pas beaucoup plus. La préparation est tout autre chose. Elle consiste à tâcher de deviner dans la leçon quels seront les points obscurs pour les élèves, à rechercher les exemples concrets qui permettront d'illustrer ces idées difficiles, — à les inscrire brièvement en face de ces divers points. Puis, une fois la leçon faite, la maîtresse qui a pu constater qu'elle n'avait pas deviné exactement tous les points délicats, qui a dû inventer tout en causant les moyens ingénieux de se faire comprendre, note avec soin ses observations. Et l'année suivante elle en tiendra compte pour recommencer sa préparation. C'est, il me semble, dans cet esprit que les cahiers de préparation doivent être conçus, dans cet esprit qu'ils doivent être corrigés.

Enseignement de la géographie.

Une bonne leçon (Écoles primaires supérieures).

Leçon sur les *Colonies de l'Afrique occidentale.* — Le pro-

fesseur trace rapidement au tableau un croquis que les élèves reproduisent; il indique seulement les choses essentielles, s'adresse fréquemment aux élèves pour être sûr qu'ils retiennent vraiment ce qu'il y a d'important.

Puis il appelle des élèves au tableau pour leur faire refaire le croquis et reprendre rapidement les points essentiels des développements.

Tout cela est d'une clarté remarquable, divisé de façon nette et méthodique, l'enseignement est concret, vivant, lumineux. J'ai emporté de cette classe une excellente impression.

Enseignement des langues vivantes.

Méthode vivante, résultats rapides (Écoles primaires supérieures).

On va étudier la langue du mouvement au moyen d'un texte intitulé « Eighting ». Debout devant sa classe, avec des gestes sobres mais expressifs, parlant toujours des réalités présentes, M. B*** commence par débrouiller ce texte au moyen d'un vivant dialogue avec les différents élèves. Lorsqu'on ouvre le livre, on a la joie de s'apercevoir que l'on comprend d'emblée. C'est vraiment « enlevé »; les élèves éveillés, en confiance, articulent avec une remarquable netteté. Et ils achèvent juste leur quatrième mois d'anglais!

Le jeu dans l'enseignement (Écoles primaires supérieures).

La classe comprend une succession d'exercices extrêmement variés; quelques-uns sont très ingénieux :

1° Lecture d'une leçon que les enfants traduisent ensuite en français;

2° Chants et récitation de poésies;

3° Exercices de conversation sur des objets usuels;

4° Jeux (deviner un objet ou une personne décrite par le professeur).

Si l'on ajoute que ces exercices sont dirigés par un professeur plein d'entrain, on ne s'étonnera pas de l'attention soutenue des élèves ni de leurs progrès.

Enseignement de l'arithmétique.

Il ne suffit pas de donner l'habitude mécanique du calcul, il faut en faire sentir l'intérêt pratique (Écoles primaires supérieures).

Il me semble qu'on pourrait obtenir des résultats meilleurs avec ces petites élèves de première année, qui savent déjà beaucoup de choses en arithmétique, mais n'en saisissent pas toujours l'intérêt. C'est en multipliant les exercices, en variant les questions comportant d'ailleurs une réponse simple et brève, que le professeur donnera à ses écolières le goût de l'effort personnel.

On travaille sans entrain dans cette classe, et comme si on éprouvait quelque lassitude de la même besogne mécanique et uniforme, excluant toute initiative personnelle. Le professeur ne manque pas de bonne volonté, fait ponctuellement sa tâche, suit exactement les directions de son livre. S'est-il pénétré de l'esprit des instructions officielles ? Les élèves manient des fractions pour des opérations qu'elles pratiquent sans se tromper : elles accomplissent correctement les gestes rituels qui leur sont commandés et qui font mouvoir ces fractions et les transforment. Mais que signifient ces fractions ? Quelle est l'utilité de ces mouvements ? Elles n'en ont nul souci. Il faudrait que la maîtresse ne laissât jamais perdre de vue la signification pratique de ce qu'elle enseigne et qu'elle subordonnât elle-même à cette préoccupation le travail de préparation de sa classe. C'est à elle de guider intelligemment ses élèves : qu'elle ait les yeux bien ouverts, qu'elle tâche ensuite d'ouvrir les yeux autour d'elle et qu'elle leur apprenne à regarder.

Nos Pèlerinages.

(*Suite*[1].)

III

Verdun invincible.

Aux premières ombres de la nuit, vous entrez dans Verdun avec le recueillement intérieur, la piété et le respect de ceux qui veulent écouter de tout près battre le cœur de la France.

Étroite et mystérieuse, la lourde poterne de la citadelle vous laisse passer à la façon d'une sentinelle toujours sur le qui-vive. Et tout à coup, dans l'éclat de la lumière électrique, vous tombez sur une centaine de soldats qui font queue à la porte de la salle de spectacle : car il y a dans les casemates non seulement une salle de spectacle, mais toute l'organisation d'une ville industrielle active, toute la fantasmagorie moderne d'une caverne des Mille et une nuits, tout ce qu'avait entrevu l'imagination, scientifique et poétique à la fois, d'un Jules Verne, depuis le chauffage central jusqu'à l'outillage électrique le plus puissant, depuis le moulin d'où sort la farine jusqu'à la production et l'utilisation la plus ingénieuse des forces hydrauliques.

Donc, ébloui de la clarté inattendue, déjà étonné et intrigué, vous traversez le groupe amusé des soldats qui s'écrient en chœur : « Ah! des civelots! » Et vous vous faites l'effet d'une bête curieuse, vaguement ridicule, ou tout au moins d'un visiteur indiscret en tenue incorrecte. Vous riez pourtant de bon cœur; car l'accueil — tant s'en faut — n'est pas hostile. Puis vous gagnez, dans une longue galerie, la cellule confortable qui vous est assignée comme logement. Redevenez-vous écolier ou jeune soldat? L'un et l'autre à la fois : le mobilier est bien celui de la pension, le lit celui de la caserne; et ce renouveau de

1. Voir *Revue Pédagogique* de mars 1918.

jeunesse vous infuse une joie véritable : vous entrez dans l'héroïsme par la porte de la gaieté.

A la réflexion, c'est bien ainsi, en toute simplicité, en toute familiarité, qu'il convient de prendre contact avec Verdun où pendant des mois et des mois le sublime quotidien ne fut jamais théâtral. Et, pour compléter cette impression de cordial et souriant accueil dans la cité souterraine, le maître de céans, tout en vous emmenant dans sa salle à manger décorée de drapeaux et ornée d'insignes reliques, s'informe avec une courtoise bonhomie : « Vous n'êtes pas fatigué du voyage ? » Fatigué ! comme si on pouvait être fatigué quand on vient voir Verdun ! Mais l'hospitalité française reste toujours attentive, et, au moment de regagner sa chambre, on est à peine étonné de s'entendre demander, comme par un ami qui vous reçoit sans connaître encore vos petites habitudes : « Qu'est-ce que vous mangez le matin ? »

Comme nous voilà loin des sensations poignantes et grandioses que nous sommes venus chercher ! Mais, en attendant les visions de demain, comme il est bon ce soir de trouver cette atmosphère aimable, cette atmosphère de la grande bonne famille de France, qui vous enveloppe de toutes parts, dans l'interminable salle du mess comme dans les chambrées de soldats au repos, dans les couloirs emplis du bruit des pas comme devant l'écran du cinéma générateur de joies enfantines, générateur aussi de bienfaisant oubli !

Le lendemain, par une matinée divine où le printemps éclate déjà dans l'hiver, où les champs paisibles que traverse la Meuse se succèdent saupoudrés de fine gelée blanche jusqu'au proche horizon, tandis qu'au bord de l'eau les arbres dressent dans le ciel bleu leurs rameaux chargés de givre, vous vous laissez emporter par l'automobile vers les lieux silencieux et ravagés où d'un poste à l'autre s'observent soldats de France et soldats d'Allemagne. Des bois profonds dévalant dans l'ombre violette que semble illuminer sur chaque branche la pointe jaune des premiers bourgeons, de ces forêts lorraines graves et désertes transformées en cantonnements d'aspect parfois idyllique, parfois sauvage et primitif, parfois tragique et dur, vous arrivez à des espaces plus clairs où les troncs nus détachent çà et là des

moignons comme dans un geste de colère et de combat. Déjà la désolation superbe de la bataille s'est implantée; là les arbres aussi ont lutté; les uns ont résisté et continuent à braver, presque intacts, percutants et fusants; d'autres laissent pendre leurs tronçons déchiquetés comme un membre arraché; il y en a enfin d'irrémédiablement atteints à la base, coupés presque à ras de terre; ce ne sont plus là des bois, ni des clairières, mais des espaces étranges où les aspects naturels des choses se déforment et où la mort, en dépit de la vie qui afflue du sol, poursuit chaque jour son œuvre.

Enfin, dépassant çà et là des tombes isolées dont la croix de bois noire s'orne entre ses branches de la cocarde tricolore, vous entrez dans le domaine propre de la guerre où ce qui fut la forêt est devenu le terrain nu, crevé de trous d'obus, avec çà et là des baliveaux qui se dressent comme des témoins misérables du grand drame. Des tranchées abandonnées, des organisations momentanément inutilisées disent que l'on s'est battu, qu'on a avancé, reculé, puis avancé encore, que sur cette étrange scène s'est joué, dans la souffrance du corps et l'angoisse de l'âme, le plus grand drame qu'ait vu se dérouler le monde depuis qu'il y a des hommes, et qui se tuent.

Partout s'offre autour de Verdun, le même spectacle évocateur de la douleur, de la résistance et de la gloire. Mais si vous cherchez un point d'où vous puissiez dominer le champ de bataille et concentrer en vous toutes les impressions qu'il suscite, c'est au fort de Souville qu'il vous faut aller. Vous arrivez par des routes en lacets le long desquelles d'immenses cimetières militaires — où l'uniformité des tombes rappelle l'uniformité de la vie et de la mort des soldats — vous inclinent soudain au respect et à la gravité. Bientôt, dans la terre ravagée, saccagée et bouleversée, d'autres sépultures isolées, des sépultures aussi par petits groupes, se disséminent sur le coteau : où ils ont combattu, les morts sont enterrés. Voici ce qui fut le village de Fleury et ce qui n'est plus rien aujourd'hui : des tombes indiquent que dans chaque maison des soldats défendirent jusqu'à la mort le sol sacré qui protégeait le reste de la France.

Car Verdun, ou plutôt les collines qui encerclent et protègent Verdun furent vraiment les défenses du pays : chaque mètre de

terrain perdu était une menace pour toute la France. Il fallait, malgré la fatigue, malgré la boue, malgré la faim, malgré la souffrance, malgré la difficulté de se dérober à l'artillerie ennemie, il fallait résister. On se rend vraiment compte du devoir particulier que chaque soldat sentit s'imposer à lui-même et à tous, du sens très simple, très profond, très symbolique du mot fameux : *Ils ne passeront pas*, quand on embrasse d'un coup d'œil ces crêtes successives et concentriques qui se resserrent tout autour de la ville. S'*ils* passaient la première, *ils* trouveraient la seconde. Soit! S'*ils* passaient la seconde, *ils* trouveraient encore la troisième. Mais s'*ils* passaient la troisième, *ils* ne trouveraient plus rien devant eux, et nul ne pouvait dire alors où *ils* seraient de nouveau arrêtés. Le soldat qui l'avait compris du premier coup d'œil, le soldat qui *les* avait vus passer la première ligne, puis la deuxième, savait qu'à tout prix il devait *les* empêcher de passer la troisième; il savait aussi sa volonté et sa force; il savait qu'*ils* ne passeraient pas.

Et ils n'ont pas passé.

Et la France, à Verdun comme aux bords de la Marne, a été sauvée. Cela nous apparaît aussi nettement aujourd'hui qu'aux héroïques combattants de 1916 : du tertre où se dressait avant la grande lutte le fort de Souville, les trois lignes de hauteurs se détachent sans heurt; dans l'espace vide qui les sépare on imagine sans peine des mouvements de troupes. Là-bas, à l'horizon, de lentes ondulations indiquent les positions dominantes que l'ennemi dut d'abord emporter. Maître des premières crêtes, il lui fallut descendre dans les replis de terrain que commandaient Douaumont, Hardaumont et Vaux dont il ne reste plus une pierre, mais que désignent de hautaines silhouettes sur la colline la plus rapprochée.

Paysage désertique, qui rappelle presque à s'y méprendre le sol bossué, caillouteux et monotone de Boghari. Devant, derrière, à droite, à gauche, partout, des taches gris sombre d'herbe desséchée sur l'étendue gris clair de la terre, dont les lignes, les formes et les saillants se dessinent et se modèlent comme si un sculpteur les avait tout à l'heure fait surgir de la glaise. Des trous d'obus dans d'autres trous d'obus; des trous d'obus isolés, quoique voisins; plus souvent encore, des trous

d'obus *jointifs* qui se sont réciproquement pénétrés et se prêtent à de véritables organisations défensives. Et tout cela monte, descend, court, excave le ravin; ce formidable bouleversement paraît monotone à force de se multiplier. Enfin, derrière vous, tout au loin, les larges et beaux horizons lorrains qui se perdent dans l'ombre bleue et profonde des collines, et ferment mystérieusement, simplement, noblement ce panorama infernal et sublime où la mort seule rappelle la vie : car rien n'y bouge, sinon les gerbes de terre que font à tout instant jaillir des éclatements d'obus.

Malgré vous, vous vous attardez; vous voulez que vos yeux retiennent. Le Douaumont majestueux domine; Hardaumont s'implante à la coupure du roc; Vaux solitaire se profile plus à droite, comme la sentinelle impassible qui se dresse devant l'entrée de la citadelle. Mais les forts ne couronnent plus les éminences; ils s'enfoncent sous terre, invisibles et terribles, cependant que les défenseurs y mènent la vie obscure et vigilante que l'on voudrait connaître et qu'on arrive si mal à se représenter. Installations de fortune où chaque jour l'ingéniosité française amène une amélioration de détail; improvisations audacieuses qui s'adaptent peu à peu au cours régulier d'une existence mouvementée et tourmentée, voilà ce qu'on aperçoit en descendant aux entrailles du sol; et, dans ce décor étrange et émouvant, des hommes simples, qui attendent, prêts à tout, qui vaquent aux occupations du moment, montent la faction, mangent la soupe, lisent le journal, dorment, plaisantent, comprennent qu'il faut qu'il en soit ainsi, que de leur résistance dépend le sort de Verdun, du sort de Verdun le sort de la France, et qu'à force de patience, d'obstination et de courage, on gagnera la guerre.

On remonte à la lumière; on emplit une dernière fois ses yeux de la vision héroïque; et quand enfin, s'arrachant à la terre sacrée, on regagne Verdun en ruines, il semble qu'une foi nouvelle descende en vous : « Ils ne passeront pas ». Le triple rang des collines circulaires vous l'a dit tout à l'heure; les croix noires qui se dressent sur les tombes innombrables vous le répètent : les morts vraiment ont l'air de barrer la route encore à l'ennemi et de garder encore le sol inviolé. Les murs pante

lants de la cité témoignent fièrement qu'écrasée sous les obus une ville peut continuer la lutte, que même abattue elle reste invincible et que ceux qui n'ont pas réussi à passer autrefois ne peuvent vraiment plus passer aujourd'hui.

Seule, la citadelle, dans sa vie souterraine et paradoxale, ne paraît pas songer à l'attaque ou à la riposte; on dirait qu'elle est toute à son industrie, à son commerce, à ses distractions. C'est parce qu'elle se sait invulnérable. L'épaisseur de son roc nargue les bombes des aviateurs; l'artillerie la plus lourde ne peut rien contre elle. Elle n'a pas besoin de lutter; et lorsque à son tour elle déclare : « Ils ne passeront pas », on dirait qu'elle sourit comme sûre de l'évidence.

C'est ainsi qu'un soir émouvant de mars, Verdun nous dévoila la signification vraie de sa devise désormais éternelle.

IV

Aux premières lignes d'Argonne.

« Aujourd'hui, Messieurs, nous allons aux premières lignes.

— Au poste d'écoute?

— Au poste d'écoute, si vous y tenez. »

Oui, certes, nous y tenons! Une visite au front ne tire sa pleine et véritable signification que de la révélation de la vie de tranchée, que de la vision directe du soldat circulant en armes dans les boyaux, observant l'ennemi à quelques mètres de lui, attendant à tout moment la surprise possible et continuant à vivre intensément dans la perpétuelle perspective de la mort. Car si l'instinct puissant de la vie venait à défaillir chez le combattant, quelle force de résistance lui resterait-il? S'il n'avait pas confiance dans la vigueur de son corps et de son âme, s'il ne sentait pas qu'il doit et qu'il peut dominer l'adversaire, où puiserait-il le courage de risquer le coup d'audace nécessaire? Sans doute il peut mourir et il le sait; mais il veut vivre; et même quand il consent le sacrifice de soi, c'est encore dans un immense amour de la vie collective appelée à prolonger la sienne qu'il en trouve l'énergie.

Allons donc voir le soldat chez lui, ne serait-ce que pour

comparer la réalité à l'image déformée que nous nous en faisons. Allons le voir, non par vaine et impertinente curiosité, mais par élan de cœur et par pieux respect. Essayons, sans questions tendancieuses, sans investigations puériles, de découvrir ce qu'il sent et ce qu'il pense, ce qu'il craint et ce qu'il espère, en un mot ce qu'il est.

En gagnant les lignes d'Argonne, les jeunes de la dernière classe ont vu, comme nous, des villages détruits dans la bataille, des villages qui sont devenus des cimetières, des maisons blessées à mort ou couchées dans leurs ruines ; ils ont vu dans des églises charmantes, telle celle de Rembercourt-aux-Pots où la richesse capricieuse et luxuriante du gothique finissant se marie à la grâce classique et savante de la première Renaissance, — ils ont vu des effondrements lamentables : tel clocher dont les huit pans dentelés se posent sur la tour comme un diadème de pierre se dresse à l'entrée d'une enceinte sans toiture. En approchant du front, ils ont rencontré des villages volontairement incendiés aux torches ou à la grenade ; ils ont entendu les récits des atrocités commises dans des bourgades élégantes et paisibles, assises comme Clermont-en-Argonne, au pied du roc, le long du vallon, parmi les premiers arbres de la forêt ; ils ont bu à ces fontaines lorraines dont la stèle finement sculptée et durement mutilée s'élève pourtant à la façon d'un trophée ; ils ont couché parfois dans les demeures éventrées et respiré tout autour d'eux l'atmosphère de la désolation, de la barbarie et de la mort. Il ont réalisé la guerre dans sa sauvagerie, non pas encore la guerre en action, mais la guerre dans ses œuvres.

Puis ils ont pénétré dans les bois fameux où si longtemps la mine a joué son jeu infernal, où les oiseaux continuent à chanter et les arbres à pousser leurs rameaux verts sur ceux qui ont passé là avant eux — et qui y sont restés. Et bientôt ils se sont trouvés en contact avec l'ennemi qui a détruit, tué, ravagé, qui les force à mener la vie qu'ils mènent maintenant, à rester indéfiniment loin de ceux qu'ils aiment, sans savoir si quelques heures plus tard ils ne seront pas couchés dans la terre où reposent tant de leurs anciens.

Et j'avoue, oui, j'avoue sincèrement que j'imaginais le poilu subissant son sort parce qu'il le faut, acceptant courageusement,

stoïquement, mais bien malgré lui, son existence rudimentaire, monotone et fruste; je l'imaginais souvent harcelé par le cafard, maugréant et bougonnant, s'accommodant mal d'une réglementation vieillote et demandant si vraiment on ne finirait pas par trouver une conclusion acceptable au drame dont il est le perpétuel acteur. Bref, quelqu'un qui fait son devoir, qui le fera aussi longtemps qu'il le faudra, mais qui en souffre au fond de soi et songe obstinément à l'heure bénie où d'autres tâches plus fécondes, plus réconfortantes, plus humaines, réclameront son effort.

Je crois que mon expérience des dépôts de l'arrière m'avait fait porter ce jugement téméraire et injurieux dont je m'accuse simplement sans chercher à m'excuser. D'autres peut-être pensent encore ce que je pensais avant ma visite aux premières lignes. Je le déclare en toute franchise et non sans quelque honte : ils calomnient et insultent, comme je le faisais moi-même sans m'en douter, des combattants qu'il ne suffit pas de traiter d'héroïques par souci des bienséances, mais qu'il faut observer attentivement, aimer d'une infinie gratitude, respecter du fond du cœur et traiter sans affectation de familiarité comme s'ils continuaient à vivre avec nous de la vie civile.

Dans quel secteur sommes-nous arrivés par la plus radieuse des matinées de mars? Qu'il suffise de savoir que le nom en a été maintes fois inscrit dans les communiqués et que les bois charmants où il s'étend ont été témoins de scènes singulièrement dramatiques. Le régiment? Sa gloire est celle de beaucoup d'autres : il amalgame des hommes de l'Ouest et du Midi, des jeunes et des vieux. Dans la compagnie où nous sommes accueillis, la section de réserve se délasse des fatigues de la veille : deux jeunes officiers discutent leur menu; un poilu élégant se décrasse avec un gant-éponge au bord du ruisseau où coule une eau douteuse, dont il mêle imperturbablement la boue à sa pâte dentifrice. D'autres sont moins raffinés; mais l'ingéniosité que déploie celui-ci pour se reconstituer une vie aussi civilisée que possible, tous, dans la mesure de leurs moyens, l'apportent à améliorer les conditions de leur existence matérielle. Les efforts naïfs de chacun pour transformer en home son coin dans les abris, les aménagements imaginés pour éviter l'humidité, la boue, les indiscrétions des rats et des parasites,

prouvent qu'il y a chez le soldat plus d'activité d'esprit, moins de laisser-aller ennuyé qu'on ne le suppose parfois. Il a le souci du confort, et il fait effort pour mieux être. Souvent il est payé de sa peine, et ce doit être pour lui une satisfaction véritable que d'avoir réalisé un de ces progrès minuscules qui rappellent hélas! ceux dont s'enorgueillirent nos ancêtres de l'âge des cavernes.

A travers les boyaux, où court au-dessus de la boue un caillebotis parfois fragile et toujours glissant, un lieutenant nous conduit. Il nous dit son étonnement de notre visite : depuis trois ans qu'il est aux tranchées il n'y a pas encore vu de civils. Il est certain que nous faisons sensation; mais on nous regarde plutôt avec sympathie; il semble qu'on comprenne la pensée qui nous amène, quoique nous ne fassions point nos confidences. Et puis, dans la monotonie de la vie militaire, cette apparition de vestons et de chapeaux mous est un étonnement!

Monotonie : n'exagérons rien! Le petit poste a été attaqué le matin même, et c'est précisément vers ce petit poste que nous allons. Nous croisons des hommes qui, à coups de grenades, ont rejeté le Boche dans sa tranchée. Ils ont le sourire. Ce qui les amuse, c'est d'avoir vu le Boche tourner les talons. Ils en parlent naïvement, comme d'un coup réussi. Je demande : « Vous n'en avez pas démoli? » Sans le vouloir, je vois que j'ai un peu vexé ces braves gens; car l'un d'eux me répond sans orgueil : « Ça, non, ils n'ont pas laissé de leurs plumes. Mais on les retrouvera, les ...! »

« On les retrouvera. » Il a donc envie d'en retrouver, ce poilu? Est-ce jactance? Il a pourtant l'air sincère. Je ne lui demande rien et je poursuis ma route. On me montre, en passant, un groupe de soldats que le lieutenant interpelle amicalement et qui répondent sur le même ton confiant avec juste ce qu'il faut de respect hiérarchique : ce sont des volontaires pour les reconnaissances, patrouilles et autres opérations dangereuses. « Des volontaires? » Et j'apprends qu'il y a dans la compagnie comme une sorte de petite troupe d'élite toujours disposée à tenter l'aventure. Les citations, les permissions, les récompenses de toute nature excitent, me dit-on, l'ardeur naturelle. Et je me demande, à part moi, si la vue des villages détruits, si le récit

des crimes ennemis, si le souvenir peut-être de tortures infligées à des parents ou à des amis restés en pays envahi, si l'agacement que cause la présence perpétuelle de l'ennemi, n'ajoutent pas encore à l'allant de ces hommes dont l'audace est parfois extraordinaire.

En tous cas, ils sont courageux et ne cherchent pas à le montrer; leur énergie se sent seulement dans leurs paroles, dans leur ton de voix, dans leur attitude. Ce ne sont pas des gens qui subissent, mais qui agissent. Ils parlent de l'ennemi avec la rancune du chasseur contre le gibier qui ne se laisse pas facilement descendre, mais qui finira bien par être touché. « Ah! les c...! Ah! les s...! » Ces deux épithètes reviennent sans cesse dans la bouche des soldats. Je ne leur ai pas entendu dire : « On les aura ». Mais je puis affirmer, si étrange que cela paraisse, que je les ai entendus *penser* ces mots dont a abusé la phraséologie de guerre. Ils ont le désir de démontrer aux Boches d'irrésistible façon leur supériorité; la guerre de leur secteur, la lutte avec l'ennemi qu'ils sentent à quelques pas d'eux les intéresse et peut-être les intéresse presque seule; sans s'inquiéter des répercussions stratégiques, ils sont prêts à risquer un beau coup qui puisse exaspérer et atteindre le Boche d'en face, parce que ce Boche-là, c'est leur ennemi; et de cet ennemi, ils ont la haine naturelle, non pas celle qu'on traduit par des discours grandiloquents ou par le désir de faire souffrir bassement, mais celle qui veut purement et simplement l'extermination de l'adversaire dont il faut bien se débarrasser par la force. Les soldats que j'ai vus avaient vraiment l'esprit de guerre, et quelle naïveté de gestes et de langage! Quelle douceur et quelle gaieté foncière!

Nous arrivons sans parler au petit poste : l'ennemi pourrait nous entendre, et ce serait pour le secteur un triste souvenir de notre visite qu'un supplément de bombardement. Les hommes sont là immobiles; quelques-uns plaisantent à voix basse; l'un d'eux a la main enveloppée d'un pansement volumineux : c'est un blessé du matin. Une grenade l'a frappé, accident banal. Nous l'interrogeons, il répond : « Ça va bien, ce n'est rien ». Et certainement ni lui ni ses camarades ne songent qu'il lui eût été possible de se faire évacuer : je me contente d'ailleurs d'en faire

la remarque en moi-même, et je me dis que le moral de tels hommes est vraiment celui qu'on peut souhaiter. Admirable? Ne le qualifions pas; mais soyons-en fiers, respectons-le, et disons-nous que ces soldats vus par hasard en Argonne sont ceux de n'importe quel point du front, que le régiment auquel ils appartiennent n'est pas plus célèbre qu'une foule d'autres, et que leur âme est simplement celle de la France qui veut vaincre.

Vraiment, après cette pointe poussée aux avant-postes, notre visite était terminée : nous avions vu ce que nous voulions voir. Nous savions quelle garde vigilante, hardie, prête à se changer en offensive, montaient nos défenseurs de tout âge et de toute province. Nous avions le sentiment que le même esprit de décision animait les chefs et les soldats, que la fraternité d'armes entre ceux qui commandent et ceux qui obéissent n'était pas une fiction verbale et qu'à vouloir briser une telle force matérielle et morale toute l'organisation allemande resterait impuissante. Il ne nous restait plus qu'à retourner vers l'arrière, le cœur plein de cette joie profonde que donne l'espoir à la fois raisonné et intuitif.

Or, comme si nous avions eu besoin d'un surcroît de réconfort, le hasard du wagon-restaurant nous place près d'un jeune aviateur encore novice. Il raconte à un camarade comment, après qu'il eut forcé deux appareils ennemis à atterrir mal en point, un troisième réussit à lui porter un coup rude, à mettre le feu au bon endroit et le contraignit à descendre presque à pic d'une hauteur de quatre mille mètres. Son capitaine est venu le chercher à soixante-cinq kilomètres de sa base. Il est furieux : « Ils ont eu la première manche; j'aurai la seconde. » Ce n'est point là un mot pour la galerie; il n'y a pas de galerie : il n'y a près de l'aviateur qu'un civil silencieux et en apparence indifférent. Mais le civil ne perd pas un mot de cette conversation si simple, si primesautière, et il lui semble que c'est toute l'armée qui parle par la bouche de ce héros inconnu : « Ils ont eu la première manche : nous aurons la seconde. » Voilà vraiment ce qu'elle dit.

Pourtant il me vient un scrupule : cet aviateur aujourd'hui si intrépide, ces poilus que j'ai vus ce matin si gais, si résolus et si simples, sont-ils toujours dans cet état d'esprit qui nous met

le cœur en joie et dont je les sens fiers eux-mêmes? Ce premier soleil radieux du printemps, cet échec infligé au Boche, et même, si l'on veut, cette visite inattendue de civils, tout cela n'a-t-il pas contribué à cette belle humeur que j'ai constatée? La part d'inconscient qui joue sans cesse chez chacun de nous n'a-t-elle pas, en définitive, amené chez le soldat une belle ardeur passagère qui demain se transformera en mélancolie? Laissons de côté les témoignages autorisés qui m'affirment que je peux généraliser mon impression si rapidement conçue; je dis simplement ceci : quels que puissent être, à certaines heures, les ravages du cafard, quelque irritation que les soldats puissent parfois avoir contre les dures conditions de leur existence, du moment où il suffit d'un rayon de soleil et d'un coup de main heureux pour les rendre aussi gais, aussi disposés à l'action, aussi friands de l'aventure, on peut avoir confiance. Ceux-là reviennent de Verdun depuis trois jours à peine : ils y retourneront demain s'il le faut; et, même en maugréant, en grognant ou en jurant, ils tiendront tête à l'ennemi et lui porteront des coups formidables. Ce n'est pas sur ce que devient le soldat à l'arrière et aux heures de lassitude qu'il faut le juger, mais sur son attitude devant le Boche. Cette attitude, je l'ai vue; et par conséquent l'attitude de demain, je la vois par avance. Décidément j'ai connu en Argonne le soldat tel qu'il est : j'ai connu le soldat de guerre[1].

André Fontaine.

1. Ce n'est pas l'héroïque défense d'Amiens, de Béthune et d'Ypres qui modifiera mon sentiment. Depuis que se sont déroulés les formidables événements du mois d'avril, le soldat français a démontré surabondamment qu'il n'était inférieur à aucune des tâches que pouvaient lui imposer les circonstances. Sans rien de théâtral, le moral des troupes est merveilleux : indomptable dans l'action, inlassable dans l'attente. Et si le poilu grogne souvent, c'est qu'il a le sentiment de tout ce qu'il faudrait pouvoir faire, de tout ce qu'il croit pouvoir être fait.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Une Retraite pédagogique a Joinville-le-Pont[1]. — Les inspecteurs d'Académie, les Proviseurs, Directeurs et Directrices des Lycées et des Écoles Normales ont été conviés par MM. les Ministres de la Guerre et de l'Instruction publique aux conférences et démonstrations qu'a bien voulu organiser pour eux cette sorte d'Université pour l'Éducation physique qu'est devenue l'École militaire de Joinville-le-Pont.

Pendant trois jours consécutifs, matin et soir, les invités ont écouté, avec autant de plaisir que de profit, les leçons des personnes les plus qualifiées de France pour leur parler des exercices physiques nécessaires à l'enfance et à la jeunesse. Les conférences s'illustraient de l'étude des muscles en action, soit sur le vivant, soit grâce à des projections cinématographiques ; bien suggestifs, en particulier, étaient les films tournés « au ralenti » qui décomposent le mouvement sous les yeux du spectateur. Puis venait la démonstration sur le terrain, jeunes soldats ou jeunes enfants mettant en pratique les enseignements de l'école. Couronnant le tout, la statistique apportait à l'auditoire émerveillé les résultats les plus concluants : 88.000 récupérés avaient été, en deux mois seulement, par les méthodes de Joinville, améliorés à ce point qu'un tiers des soldats classés moyens à leur arrivée passaient dans la catégorie des forts, tandis que pour moitié les faibles passaient dans les moyens ou même les forts.

J'étais des invités, et je crois être un des plus convaincus. Et comme toute conviction est naturellement expansive, mes lecteurs ne s'étonneront pas si j'éprouve le besoin de leur confier mes impressions.

La dominante, on s'y attend, c'est que la courtoisie coutumière de MM. les officiers de Joinville s'est faite pour nous plus accueillante que jamais. Ils ont multiplié les prévenances et ont mis presque de la coquetterie à rendre attrayant autant que persuasif l'exposé, qu'on eût pu supposer rébarbatif pour des intellectuels, d'une méthode complète de gymnastique et d'athlétisme. Bons pédagogues en cela

---

1. Communication de M. L.-H. Ferrand, inspecteur d'Académie de Seine-et-Oise.

comme dans tout le reste! Car ne comprend-on pas mieux, et tout de suite, les gens qu'on écoute avec sympathie?

La méthode de Joinville succède à plusieurs autres, et d'abord à la vieille gymnastique d'Amoros qui a longtemps régné en France et qui, mettant trop tôt l'enfant aux agrès, risquait, en développant mal à propos les muscles, de limiter le développement du squelette. (Les gymnastes de foire, entraînés de trop bonne heure, ne sont-ils pas, pour la plupart, bien musclés mais petits?) Ensuite, la vogue fut aux Suédois; mais la « Suédoise » qui a du bon, est plutôt thérapeutique qu'éducative; elle est mécanique et sans gaîté; elle n'intéresse ni l'esprit ni le sentiment. Depuis lors, une première méthode de Joinville a essayé de remédier aux défauts de la gymnastique en usage en France : c'était au commencement de ce siècle. On pouvait lui reprocher aussi quelques erreurs, et elle n'était pas assez progressive. Le succès justifié de la méthode Hébert a beaucoup fait pour populariser les nouvelles idées.

Corrigeant ses devancières, la méthode actuelle de Joinville a procédé autant par élimination que par perfectionnement. Elle s'est guidée sur des principes scientifiques bien établis, et elle a vraiment accompli un progrès considérable.

Elle s'appuie tout d'abord, comme il est naturel, sur la physiologie, mais n'a garde de dédaigner la psychologie.

Comme la « Suédoise », elle attache une toute première importance à la respiration. Elle admet que la respiration « au maximum » ou forcée, développe le thorax, aère les profondeurs des poumons, prévenant ainsi ou même guérissant la tuberculose. Elle étudie au cinéma ralenti ou à l'aide d'appareils qui mesurent l'air inspiré, l'air expiré, la capacité atteinte par les poumons dans tel ou tel mouvement respiratoire; et, corrigeant ici heureusement les assertions de Ling, elle montre que l'inspiration prolongée dans la position la plus naturelle élargit plus le poumon que l'inspiration avec gestes pratiquée dans la suédoise. La raison en est que les gestes supposent une contraction des muscles et, par suite, une certaine limitation de l'amplitude des mouvements thoraciques. Or, ceci est d'importance, car chacun de nous peut, quand il le veut, s'aérer le poumon dans la rue s'il le fait naturellement et sans gestes.

Bienfaisante pour les poumons, pour le sang, pour l'hygiène générale, la « respiration forcée » bien comprise est encore salutaire en ceci qu'elle facilite nos fonctions digestives; car elle fortifie les muscles de la sangle abdominale dont l'activité est préférable à tous les laxatifs des pharmaciens.

La méthode de Joinville cherche ensuite à se débarrasser de ces mouvements rigides, de cette contrainte dans les ensembles qui communiquent aux gymnastiques antérieures une raideur à la prussienne et qui ne sont guère compatibles avec les différences individuelles que la nature a mises entre gymnastes réunis dans un même groupe,

si homogène soit-il. Elle préfère les gestes arrondis et souples aux détentes brusques et aux membres raides. Enfin le mouvement prescrit à tout un groupe est répété par chaque élève à sa cadence propre et selon son coefficient personnel. Si l'on arrive à l'unité et à l'harmonie, c'est parce que les gymnastes le veulent bien et y trouvent du plaisir.

Et ici intervient un nouveau principe : intéresser l'esprit aux mouvements du corps. Chacun sait pourquoi il fait tel mouvement, dans quelle intention, pour faire fonctionner quel groupe de muscles. On échappe ainsi au mécanisme, à la routine, à l' « à peu près » qui accompagne l'indifférence.

Pour cette même raison que l'intelligence doit être active, les jeux abondent dans toutes les séries des exercices de Joinville. D'ailleurs ils ne surabondent pas. On a bien soin de faire observer qu'il faut savoir choisir; qu'il importe de bien connaître seulement un petit nombre de jeux, et qu'il est nécessaire d'y réussir pour s'y plaire.

Ce libéralisme et l'entrain des maîtres ont donné une nuance fort attrayante à la nouvelle gymnastique, telle qu'on la pratique sur le stade de Joinville : l'attrait n'en diminue pas l'autorité ; elle se fonde sur des observations scientifiques rigoureuses, et elle a tenu compte, dans ces observations, de nos aptitudes nationales, de notre caractère français que d'autres méthodes ont méconnus. Aucun soupçon de germanisme, point d'automatisme, mais de la spontanéité, de la discipline par la liberté.

Ces vues d'ensemble ont présidé à l'élaboration du *Guide pratique d'éducation physique* publié par le Centre d'Instruction Physique de Joinville-le-Pont (Paris, Charles Lavauzelle éditeur, 124, boulevard St-Germain).

On fera bien de se le procurer, en partie pour s'en inspirer dans l'usage et la correction qu'on peut faire du manuel officiel de l'Instruction publique, en partie pour étendre à une nouvelle clientèle d'adolescents et d'adolescentes l'enseignement et le goût de l'éducation physique.

On y remarquera tout d'abord que la visite et la surveillance du médecin doivent présider à l'organisation des groupes de gymnastes, forts, moyens et faibles; il importe chez les grands, plus encore chez les petits, de ne rien faire de prématuré : une gymnastique à contre-temps ferait plus de mal que de bien. Naturellement, d'aucuns s'effrayeront des fiches et des mensurations dont ils auront la charge; mais outre que des moniteurs bien dressés peuvent rendre la tâche légère, on éprouvera très vite un réel plaisir à constater dans le développement et la santé des élèves un progrès général continu, comme à déceler utilement, s'il y a lieu, les exceptions qui méritent une attention et des soins particuliers. Le classement des copies de compositions est autrement délicat, et il nous renseigne moins exactement sur le progrès réel des enfants.

On remarquera ensuite que chacun doit composer sa leçon suivant les forces du groupe à conduire, mais que toute leçon complète doit être préparatoire à la marche, à la course, au porter, au saut, au grimper, au lancer, et pour les aspirants-militaires, au combat. Les exercices doivent être courts, n'arrivent jamais jusqu'à la fatigue, moins encore à l'ennui, et s'amorcent les uns les autres. — Le chant, exercice de respiration et de bonne humeur, surtout le jeu — et plus tard le sport — interviennent dans la leçon (le jeu dans les 7 séries) et y apportent. à dose voulue, l'émulation et le plaisir.

Pour nos écoliers élémentaires, les leçons du groupe dit des faibles, (page 26 du manuel) sont immédiatement accessibles. — Naturellement il ne s'agit pas des bébés ; la classe enfantine a pour gymnastique le jeu. Mais même au cours élémentaire et au cours moyen, il n'y a pas lieu de pousser trop vite au développement des muscles, en vertu de ce principe que, jusqu'à 12 ou 13 ans, l'enfant est du type abdominal : c'est plus tard seulement qu'il devient respiratoire et musculaire. On a tenu compte de cela dans les leçons « à l'usage du groupe des faibles » du manuel de Joinville.

Ces mêmes leçons, en général, sont tout à fait accessibles aux jeunes filles, sauf exceptions toutefois.

D'une gymnastique bien comprise, suffisamment fréquente et sans fatigue, nous pouvons attendre une amélioration certaine de notre race. Les résultats obtenus à l'armée avec toute une classe de récupérés sont absolument convaincants. Hygiène meilleure, muscles plus robustes, plus de caractère aussi et de confiance en soi, on peut attendre tout cela d'une bonne éducation physique, si seulement on veut se mettre dans l'esprit que cette éducation-là n'est pas inférieure à l'autre en dignité, qu'elle seconde l'autre, qu'elle en est presque la condition puisque, en fait, il faut être vraiment « un bon animal » pour avoir un bon cerveau. On peut aller plus loin et soutenir que, dans la vie commune, et sauf chez des êtres exceptionnellement doués, la santé morale est, pour beaucoup, faite de santé physique.

Pour propager la bonne éducation physique, il faut de bons instructeurs. A mon avis, le bon instructeur est celui qui comprend le mieux son élève. Il y a des chances pour que les meilleurs maîtres de l'éducation physique soient tout bonnement les instituteurs et les institutrices. S'ils veulent vraiment s'intéresser à la méthode de Joinville, ils la pratiqueront avec plaisir, parce qu'elle rendra les enfants gais et vivants, ce qui est une joie pour les maîtres. Dès demain, ceux qui m'auront lu sauront faire que, dans les récréations, l'enfant joue et joue avec profit pour son développement.

Au demeurant M. le Ministre de la Guerre a organisé et compte organiser dans l'avenir des centres d'éducation physique où les maîtres de bonne volonté seront conviés à faire des périodes d'instruction. Nul ne regrettera d'y être allé faire un stage, je puis

l'assurer, et j'encouragerai volontiers tous ceux et toutes celles qui voudront en profiter[1].

Coéducation. — Dans les petites communes, deux écoles mixtes superposées valent mieux que deux écoles spéciales[2]. — Dans plusieurs communes où l'instituteur est mobilisé et remplacé par une institutrice intérimaire, les garçons et les filles qui, en temps normal, fréquentaient des écoles spéciales, se sont trouvés réunis. Les plus âgés sont restés sous la direction de l'institutrice titulaire, les plus jeunes ont été confiés à l'institutrice intérimaire. Dans ces écoles, le niveau des études s'est sensiblement élevé. L'émulation aidant, et le nombre des divisions diminuant, le travail des élèves a augmenté en qualité et en quantité. Toutes les maîtresses sont unanimes à reconnaître que lorsque ces écoles mixtes superposées peuvent être organisées dans des localités où deux classes fonctionnent côte à côte, le profit est certain et considérable dans la discipline et dans les résultats obtenus. Ce groupement des élèves donne aux maîtres des satisfactions d'amour-propre et facilite leur tâche matérielle, qui devient moins lourde. Cet essai mériterait d'être généralisé après la guerre, puisque, par ce moyen, on peut augmenter la valeur des études, sans accroître les dépenses publiques. Ces deux considérations devraient faire adopter cette réforme, qui servirait les intérêts publics et ceux de la nation.

---

1. En même temps que la réunion dont parle M. Ferrand, M. le Ministre de la Guerre avait organisé, dans chacun des centres régionaux, un stage de réformes, réservé aux membres de l'enseignement public, secondaire et primaire, aux professeurs d'éducation physique des lycées de garçons et de filles, collèges et écoles normales. Enfin une démonstration a été faite le 11 avril à Joinville, pour MM. les Directeurs, les Inspecteurs généraux et les Recteurs. De telles journées sont bonnes pour l'éducation physique; elles consacrent le complet accord qui unit les deux administrations de la Guerre et de l'Instruction publique. (N. D. L. R.)

2. Extrait du rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie de la Gironde.

A travers les périodiques étrangers.

Iles Britanniques.

The Times Educational Supplement, 28 février. — *Le Bill de la Session.* — Il s'agit du projet de loi sur la réorganisation de l'Instruction publique, que le ministre, M. Fisher, après l'avoir légèrement remanié, a déposé de nouveau sur le bureau de la Chambre des Communes le 25 février. Dans son esprit et ses grandes lignes, il reste tel que l'a présenté la *Revue* dans le numéro de décembre 1917, c'est-à-dire que, selon les paroles du *Times*, « il propose de réorganiser l'enseignement primaire au point de vue physique et médical, d'élever l'âge scolaire sans exception à quatorze ans, ou à quinze si l'autorité locale le désire, de créer un enseignement postscolaire obligatoire de jour pour tous les enfants de quatorze à dix-huit ans, d'abolir toute forme de travail rétribué pour les enfants de moins de douze ans, et pour tous les enfants d'âge scolaire pendant la semaine avant les heures de classe [1], enfin d'obliger les autorités locales à coordonner dans les circonscriptions les divers ordres d'enseignement, la moitié de la dépense au moins devant être supportée par l'Etat ». Il se défend d'un bas utilitarisme, et entend au contraire donner à toute la communauté le pouvoir « de connaître et de goûter le meilleur de ce que la vie peut nous offrir dans la sphère de la science, de l'émotion et de l'espérance ».

⁂

7 mars. — *L'amendement des patrons.* — La classe 10 du Bill sur l'enseignement postscolaire obligatoire rencontre une vive opposition parmi les filateurs du Lanscashire qui emploient actuellement plus de 120 000 jeunes gens des deux sexes d'un âge inférieur à dix-huit ans. Un député de cette région, Sir Henry Hibbert, propose avec l'assentiment de la Fédération des industries britanniques, l'amendement suivant : au lieu de recevoir l'enseignement postscolaire pendant

1. Ce travail resterait autorisé les jours de congé, samedi et dimanche.

quatre ans à raison de huit heures par semaine, les enfants le recevraient à raison d'une vingtaine d'heures par semaine, pendant deux années seulement, et se trouveraient ainsi, dès l'âge de seize ans, à l'entière disposition des filateurs. A quoi les partisans de la mesure répondent qu'un enseignement, pour être profitable, doit être prolongé plutôt qu'intensif, et que l'inspection médicale, qui est l'un des points essentiels du nouveau bill, ne pourrait être efficacement organisée à la filature, comme elle le sera à l'école.

14 mars. — *Pour travail égal, salaire égal.* — Le Comité d'enseignement de Londres a récemment proposé un relèvement de crédits de 375 000 livres sterling pour les traitements du personnel, le traitement maximum des maîtres certifiés se trouvant porté à 300 livres après vingt-deux années de service, celui des maîtresses à 210 livres. Une pétition des institutrices londoniennes, portant 10 000 signatures, a protesté contre cette mesure, parce qu'elle enfreint le principe « pour travail égal, salaire égal ».

THE JOURNAL OF EDUCATION, mars. — *Contre l'emploi des enfants.* — Il résulte d'une enquête faite par des inspecteurs spéciaux dans un quartier de Londres que le trait le plus caractéristique de l'emploi des enfants d'âge scolaire est l'insignifiance de leurs gages. Des garçons de courses, par exemple, travaillent vingt-quatre heures par semaine pour 2 shillings, des fillettes de douze ans gardent des petits enfants quatorze heures par semaine pour six pence, et on en cite une qui fait la lecture à haute voix à une vieille dame pendant sept heures pour deux pence! Plus choquant encore est l'emploi misérablement rétribué d'enfants temporairement exclus de l'école pour maladies contagieuses.

THE EDUCATIONAL TIMES, février. — *Le monde ouvrier contre l'éducation physique.* — Une réunion d'ouvriers des Midlands discutait récemment sur l'inspection médicale, le travail manuel, les exercices physiques, qui sont devenus l'objet de soins spéciaux à l'école primaire anglaise. On convint que les exercices étaient bien conduits, mais on émit la singulière opinion que la raison réelle pour laquelle ils avaient été introduits dans le programme était le désir d'empêcher les classes ouvrières de devenir trop intellectuelles et de développer leur esprit critique ; l'autorité, n'osant combattre le mal en face, usait d'un système plus subtil en tournant l'attention de la masse vers le développement physique : « Cultivez leur corps; que leur esprit aille comme il pourra ; alors vous aurez abondance de vigoureux travailleurs — muets parce qu'ils seront incapables de penser. » Autant qu'un indice de méfiance ombrageuse à l'égard de l'État « bourgeois », il faut sans doute voir dans cette étrange protestation un sentiment

assez naturel : les parents qui n'ont reçu qu'une instruction rudimentaire désirent pour leurs enfants ce qui leur a manqué, et ce qui leur a manqué, c'est, leur semble-t-il, « la science des livres ».

A. G.

États-Unis d'Amérique.

Educational Review, juin 1917. — *La partie technique de l'Enseignement des Langues vivantes.* — Jusqu'à ces toutes dernières années, le but de l'enseignement des langues vivantes n'apparaissait pas aux habitants des États-Unis de façon claire et précise. Pour les uns, une langue ne pouvait être vivante si elle n'était parlée. Pour beaucoup d'autres, étant donné l'éloignement des pays étrangers, il suffisait de pouvoir lire et écrire les langues d'Allemagne ou de France. Les récents événements ont gagné la presque unanimité des suffrages à la théorie des premiers. D'autre part la volonté, fermement conçue et nettement affirmée par le président Wilson, d'assigner dorénavant à la grande fédération du nord de l'Amérique un rôle international de plus en plus étendu, a fait ressortir l'inéluctable nécessité pour l'élite du pays d'une connaissance approfondie et pratique des langues vivantes. Les Allemands, en envoyant les élèves les plus intelligents — une fois leurs études régulières terminées, dans des établissements spécialement consacrés à l'étude de l'anglais et du français, ont montré combien ils étaient soucieux à la fois de l'expansion et de la protection de leur influence nationale. Les Américains entendent ne pas rester en arrière et Mlle F. Paget, dans un article intitulé « La partie technique de l'enseignement des langues vivantes », montre quel degré de méticuleuse recherche les éducateurs d'outre-Atlantique sont disposés à atteindre pour réussir à inculquer la connaissance des langues étrangères à leurs compatriotes.

Pour elle, dans cet enseignement comme dans l'industrie, il convient de gagner du temps, et, malgré cela, d'accroître le rendement. Par conséquent, le professeur devra préparer sa classe de telle sorte que pas une hésitation, pas un arrêt ne surviennent durant le cours de la leçon. Afin d'obtenir l'attention soutenue de tous les élèves, elle déclare très importants les exercices d'ensemble à haute voix. Les exercices seront ainsi oralement préparés avant d'être donnés comme travaux à faire à la maison. Ces exercices seront écrits sur une ligne sur deux, et la correction au crayon sera mise à la ligne laissée en blanc, si bien que d'un coup d'œil, le professeur se rendra compte et de la valeur du devoir et de celle de la correction. Lorsqu'une interrogation écrite devra être faite, dès avant la classe, le professeur — disposant, naturellement, d'une salle de classe attitrée — aura placé leurs tables les copies nécessaires à la dite interrogation. Enfin des

petites feuilles contenant les questions sera remise à tout élève appelé au tableau.

« Et, conclut Mlle F. P., est-il juste que le professeur demande des progrès à ses élèves, s'il ne cherche sans cesse à en faire lui-même, non seulement dans la connaissance de ce qu'il enseigne, mais encore dans l'ordre qu'il suit et dans les procédés techniques qu'il emploie ? »

La préparation militaire dans les écoles et dans les collèges. — En 1916, l'association de l'éducation nationale avait chargé un comité de faire un rapport sur la place et le but à accorder à l'éducation militaire de la jeunesse américaine.

Voici résumées les conclusions très longuement et sagement motivées de ce rapport :

1. Puisqu'il semble que nous n'ayons pas encore atteint le temps où nous pourrons être débarrassés de la guerre, le Comité recommande l'adoption d'un plan d'instruction militaire intensive et spéciale pour les jeunes gens, durant leurs 19e, 20e et 21e années. Cette instruction devra être *universellement obligatoire* et donnée sous la direction et aux frais du gouvernement fédéral.

2. Le Comité est opposé à l'introduction de l'instruction et des exercices purement militaires dans les écoles primaires et secondaires.

3. Un plan très complet et étendu d'éducation physique devra être établi et rendu *obligatoire* pour tous les garçons et toutes les filles d'âge scolaire.

4. Une attention spéciale sera accordée à l'hygiène personnelle, en vue des soins quotidiens à donner au corps, par soins contrôlés des inspections médicales fréquentes, approfondies et *obligatoires*.

5. Afin de développer la résistance du corps à la maladie, la vie de camp et les exercices en plein air seront organisés pendant les vacances.

6. L'éducateur américain devra insister constamment auprès de ses élèves sur l'importance capitale de toute cette préparation physique au service civique et patriotique, qui doit être le premier souci du véritable citoyen américain.

Législation dans l'État de New-York. — Octobre 1917. — La conséquence des vœux ci-dessus est que le parlement de l'État de New-York a voté en 1916 la loi suivante (dont nous ne donnons ici qu'un abrégé) :

A partir du 1er septembre 1917, tous les enfants âgés de huit ans, et plus, recevront comme partie obligatoire des études une éducation physique pendant au moins vingt minutes de chacune des journées d'école. Les élèves de seize ans, et au-dessus, devront pendant trois heures chaque semaine, suivre des cours de préparation à l'enseignement militaire.

Vigoureux discours. — Le sénateur Saulsbury, du Delaware, président du Sénat, lors de la réception récente par la Chambre haute du vicomte Ishii, envoyé du Japon, a prononcé un énergique discours dont le paragraphe suivant vaut d'être noté : « Le péril jaune fut fabriqué en Allemagne (made in Germany) et Chantung fut occupé. Le péril Slave fut fabriqué en Allemagne et la Serbie fut accablée et la Russie envahie, mais les surhommes d'Allemagne, à l'esprit épais, retors et égoïste, en entreprenant leur dernière tentative de conquête, ont dressé un nouveau et véritable péril — péril véritable pour eux-mêmes — en déterminant l'alliance des peuples qui croient à l'honneur international, afin de protéger les droits des nations, petites ou grandes, et de permettre à ces nations de vivre en paix et sans crainte obsédante. »

THE ELEMENTARY SCHOOL JOURNAL, décembre 1917. — *Le Comité des directeurs.* — A la réunion des directeurs d'écoles tenue à Kansas City la nomination d'un comité de publicité a été décidée. Ce comité, aujourd'hui créé a pour but de rechercher et de faire connaître les meilleurs types d'organisation présentement à l'œuvre en Amérique, tant au point de vue éducatif qu'au point de vue budgétaire.

La guerre et l'enseignement de l'histoire. — Le directeur du S. J, signale la publication, par le Bureau de l'Éducation aux États-Unis d'une brochure intitulée *Le devoir présent des professeurs d'histoire.* « Personne, disent les auteurs de la brochure, ne peut, prendre une part intelligente au grand conflit engagé pour le salut de la démocratie ordonnée et respectueuse des lois, s'il ne connaît et n'apprécie la différence entre un gouvernement républicain comme le nôtre ou celui de la France, ou la constitution guère moins démocratique de la Grande-Bretagne et, en contraste aigu avec les précédents, un système fortement monarchique comme celui de l'Allemagne, où les résolutions les plus décisives peuvent être pratiquement déterminées par un seul souverain héréditaire, ou un petit groupe de souverains semblables. »

D'autre part les *Nouvelles des Grands Rapides* rapportent que les membres de l'association pédagogique du Michigan ont voté une motion dans le même sens, disant : « Les professeurs décident que dorénavant la guerre de l'Indépendance américaine sera représentée devant la jeunesse du pays non pas comme une guerre contre l'Angleterre, mais comme une guerre contre le roi allemand de l'Angleterre George III, que combattirent les plus grands des Anglais d'alors, tels que Pitt, Burke et Fox. Toute l'histoire de l'Angleterre prouve qu'elle a toujours lutté pour se soustraire à l'oppression de ses gouvernants, y compris l'intolérant Cromwell. »

Ce qui précède indique un grand changement dans la façon de con-

cevoir la réalité des affaires nationales et internationales, changement impliquant une substantielle transformation dans la façon d'envisager la suite historique des événements qui ont déterminé la situation présente du monde.

⚜

New-York tribune, 30 décembre 1917. — *Encore une année de guerre mondiale.* — Sous ce titre, le grand journal américain publie, avec une carte de la « France invaincue », une étude sur l'état des opérations militaires et les conclusions qui en découlent. D'après l'auteur, les deux partis adverses ont échoué en 1917 : les alliés dominent à l'ouest, mais à l'est l'Allemagne demeure victorieuse, et l'espoir d'une décision en 1918 est très problématique. La situation russe est le grand danger, danger évitable si la détermination des alliés et l'obstination allemande se combinent pour prolonger la guerre jusqu'au point où une Allemagne épuisée reculera sous le coup de la ruine intérieure, comme le fit la France après les guerres de Louis XIV ou de Napoléon.

La question de l'indépendance de l'Europe occidentale est réglée. Il n'en est pas de même pour les États de l'est et balkaniques. Aujourd'hui il faut redouter que la lassitude de la guerre n'aboutisse à une sorte de traité de Vienne, compromis fertile en causes de nouvelles et infinies conflagrations.

L'univers peut-il refuser à la France, qui a sauvé l'Europe occidentale et par là le reste du monde, une récompense qu'elle a gagnée : récompense qui n'est rien de plus que le retour à elle-même de ceux de sa chair et de son sang, de ses enfants réduits en esclavage en 1871, comme les Belges, les Polonais, les Italiens et, hélas, d'autres Français l'ont été à nouveau depuis août 1914?

Non, ce serait incroyable, inconcevable! Nous devons continuer la guerre jusqu'à ce que la France de 1789, qui a donné la liberté à l'Europe, soit reconstituée dans son intégrité. Et ce service la France nous l'a déjà payé au décuple. Et jusqu'au succès définitif nous combattrons, nous les Américains à qui les Français ont donné la liberté à Yorktown, tout comme les Britanniques, dont les Français ont sauvé l'organisation démocratiquement impériale à la bataille de la Marne. A. Gricourt.

⚜

The Atlantic Monthly, février et mars. — *L'École sous le feu.* — Sous ce titre, le grand magazine américain a tenu à donner à ses lecteurs le journal, si pittoresque et poignant dans sa simplicité, où M. Forsant, inspecteur de l'enseignement primaire à Reims, décrit ce que fut pendant trente mois la vie scolaire dans les caves de la cité martyre. L'article de février se termine sur cette constatation, rassurante pour les villes actuellement bombardées, que « pas un seul maître ni un seul élève ne fut blessé ». Le numéro de mars reproduit

quatre rédactions où des élèves eux-mêmes racontent des épisodes de l'invasion et du bombardement. Ces impressions vécues n'ont pu manquer — c'était le désir exprimé par le directeur de la revue dans sa lettre à M. Forsant — d'aviver la sympathie des Américains pour la France, de la leur faire mieux comprendre, et de contribuer ainsi à « cimenter la solidarité de la cause des Alliés. » *L'Atlantic Monthly* a déjà publié des articles de M. André Chéradame, et en annonce deux nouveaux de M. Maurice Barrès.

A. G.

Bibliographie.

(Comptes rendus présentés à la Commission des Bibliothèques de l'enseignement primaire.)

Noël de soldats. La fraternité du front, par Jean Breton (Collection France). (Paris, Berger-Levrault, éditeurs.)

Faire comprendre aux enfants, par un récit amusant, par des tableaux pris sur le vif, ce qu'est la guerre actuelle et pourquoi nous nous battons, voilà le but que s'est proposé M. Jean Breton et qu'il a atteint. Avec une verve charmante il raconte ce qu'il a vu le jour de Noël 1916 dans l'hôpital où il servait comme caporal infirmier; il parle aux enfants comme il parlait aux blessés et leur dit sur le même ton enjoué les mêmes choses graves. Il faut souhaiter que tous nos écoliers lisent ce petit livre joliment illustré par Mlle Simone Bouglé : jamais la guerre n'a été présentée aux enfants de façon mieux adaptée à leur âge et à leur tempérament.

Par le soc, par Madeleine Favergeat. Une brochure in-8°.

Ce sont des scènes de village, en octobre 1914. Le meunier et le fermier son voisin sont mobilisés; ils partent, laissant à la maison, où la mère manque, un garçon de treize ans et une fillette de douze, mais les bons petits unissent leur bon cœur,

Formés par le malheur, nos enfants sont des hommes,

Grâce à leur intelligence et à leur courage, les ailes du moulin se remettent à tourner, l'activité de la ferme recommence; le village a son pain et son lait. Les petits camarades, qui venaient chercher des compagnons de jeux, deviennent des compagnons de travail. Les vieux s'attendrissent, et la confiance renaît; l'or même sort des bas de laine,

Si l'offrande est petite, elle vient d'un grand cœur,

et tout ce bien est l'ouvrage de deux adolescents, écoliers hier, qui, en faisant tout leur devoir, travaillent, eux aussi, pour la victoire. Et ils y trouvent, par surcroît,

Le bonheur d'être bons, le seul qui soit joyeux.

Souhaitons que *Par le Soc* puisse trouver souvent sa place dans nos représentations scolaires, comme pouvait en exprimer le désir l'Inspecteur distingué qui en a écrit la préface. Pas d'œuvre plus saine, qui puisse répandre, en vers mieux frappés, des sentiments meilleurs. Quelques-unes de ces scènes villageoises sont comme des *Eglogues*, qui s'élèvent jusqu'au talent. Mais la scène de l'or, d'une saveur si rustique, comme le duo des orphelins s'encourageant à l'effort et au devoir, sont, en même temps que de petits chefs-d'œuvre, de bonnes actions.

⚜

La grand'pitié des campagnes de France, par Mme Louise Compain. Une brochure, 0 fr. 50. Chez l'auteur, 15, boulevard Lefebvre, Paris.

« Quand on constate l'abandon moral où gisent les campagnes de France depuis la guerre, écrit Mme Compain, ceux-là seuls peuvent s'en étonner qui ne se sont pas rendu compte du dénuement plus grand encore où elles languissaient auparavant. »

Ce dénuement et cet abandon, Mme Compain les décrit au quadruple point de vue de l'hygiène, de la culture intellectuelle, morale et même terrienne. Et il faut avouer que le portrait qu'elle en trace est particulièrement vivant et pittoresque.

Comment s'étonner si les gens de la campagne abandonnent peu à peu la terre pour s'installer à la ville? De cet abandon Mme Compain croit trouver les causes moins dans la rude vie des champs que dans le manque incroyable de distractions. Aussi souhaite-t-elle que dans chaque chef-lieu de canton tout au moins une maison du peuple offre tour à tour aux gens du pays des distractions saines et un foyer vivant de discussions et de causeries.

C'est à l'État sans doute qu'il appartiendra de généraliser cette idée, mais l'auteur voudrait que l'initiative privée commençât, en quelques coins de France, à édifier cette maison et à organiser cette œuvre pour qu'elle soit vraiment vivante et bien adaptée au milieu. Ce sont ces essais individuels qui orienteraient et guideraient ensuite l'action bienfaisante de l'État.

La brochure de Mme Compain fait donc appel à des initiatives privées immédiates mais elle est en même temps une œuvre de propagande nationale. Elle est écrite en une langue si concrète et si pittoresque, on y sent une émotion si profonde qu'elle peut aider à convaincre l'opinion publique de la nécessité urgente de travailler à cette œuvre de relèvement social à laquelle s'intéressent tous ceux que préoccupe l'avenir de la France.

⚜

La bibliothèque des aveugles, par André Dreux, 1 vol. in-16, 3 fr. 50. Paris, à l'Association Valentin Haüy.

Ce livre émouvant est un appel à la sympathie active en faveur des trop nombreux aveugles de guerre, et de l'œuvre qui se propose

pour but de leur fournir les ouvrages dont ils ont besoin pour leurs études ou pour l'exercice de leur profession. On y trouvera de courtes notices sur l'admirable vie de dévouement de Valentin Haüy, sur l'ingénieuse invention de Louis Braille, sur les premières applications de son système, lent et difficile jusqu'au jour où Maurice de la Sizeranne fonde, en 1883, l'Association Valentin Haüy pour le bien des aveugles. Avec des ressources médiocres et l'aide de concours bénévoles, puis avec des moyens techniques améliorés, la Bibliothèque Braille de l'Association est allée s'enrichissant d'année en année : elle compte aujourd'hui 50 000 volumes, qui représentent environ 12 000 ouvrages, et qu'un système très pratique de prêt direct et d'expédition en province ou à l'étranger met commodément à la disposition de tous ceux qui y ont recours. Mais il reste infiniment à faire. La guerre a accru dans des proportions terribles le nombre des aveugles, et pour beaucoup d'entre eux toute vie de pensée active et de travail serait désormais impossible, si l'on ne parvenait à leur fournir les instruments indispensables. Il faudrait que la Bibliothèque pût se développer rapidement, et elle ne le peut qu'à l'aide d'un afflux nombreux de bonnes volontés nouvelles. — Ce livre n'est pas seulement une lecture instructive, il est aussi un acte touchant de solidarité humaine et de pitié.

Le livre de l'aveugle, par G. Pérouge, 1 vol. in-16, 1 fr. 50. Paris, à l'Association Valentin Haüy.

Ce petit volume décrit avec beaucoup de clarté et de simplicité les procédés techniques au moyen desquels s'écrivent, se multiplient, se conservent, se classent et se répandent les livres écrits en Braille, à l'usage des aveugles. C'est le complément nécessaire de l'ouvrage de M. André Dreux. Il est d'une lecture facile, et il est instructif. Il se vend, comme le précédent, au profit de l'Association Valentin Haüy.

Publications relatives à la Guerre.

ÉPISODES ET SOUVENIRS.

Les sources de la guerre, par C. Bouglé. 1 broch., 1 franc. Paris, Attinger frères, éditeurs.

Cette petite brochure est le résumé des conférences faites dans les cantonnements et les centres d'instruction du front sur les origines et les causes de la guerre. L'auteur, professeur à la Sorbonne, était alors caporal infirmier à l'ambulance 2/8. Il faisait déjà, devant un public de soldats, de l'excellente propagande. Il a raison de la continuer, en publiant ces conférences, aussi bonnes à entendre à l'arrière que sur le front. Elles présentent, sous une forme animée et vivante, avec un

choix judicieux de textes et de documents, la démonstration sans réplique que les puissances centrales ont, en juillet 1914, voulu, prémédité, déclanché la guerre, alors que l'Angleterre, secondée par la France et la Russie, faisaient tout pour sauver la paix. Il complète sa démonstration en faisant voir comment la structure politique de l'Allemagne la voue à la guerre, comment le kaiser, l'état-major allemand, les industriels, les intellectuels eux-mêmes, le peuple allemand enfin sont intoxiqués de militarisme, avides de domination et de conquêtes, orgueilleux de leur force, fiers de leur brutalité.

Certes, M. Bouglé n'apprend rien de nouveau. Mais il vulgarise des idées et des faits qu'il est nécessaire de ne pas oublier, qu'il faut rappeler sans cesse à tous afin de défendre l'esprit public contre les effets du temps et de la lassitude.

Le dossier diplomatique de la question belge, par Van Langenhave, 1 vol. in-16, 4 francs. G. Van Œst et Cie, éditeurs, Paris et Bruxelles.

C'est un recueil de documents officiels relatifs à la violation de la neutralité belge. Il paraît très complet; les documents sont méthodiquement groupés autour des points principaux : établissement de la neutralité; efforts de la Belgique pour la préserver dans les jours qui précèdent la guerre; appels aux puissances contractantes; les réponses de celles-ci, l'ultimatum de l'Allemagne; sa proposition de paix du 9 août; ses calomnies sur une prétendue connivence de la Belgique et de l'Angleterre; les promesses des alliés pour le rétablissement intégral de la Belgique.

Toutes ces pièces sont rédigées dans la langue prude des chancelleries; on retrouve, cependant, en les relisant, l'émotion contemporaine des événements.

Lettres de guerre (août 1914-avril 1916), par Pierre-Maurice Masson. 1 vol. in-16, 3 fr. 50. Paris, Hachette et Cie, éditeurs.

Nous avons tous lu avec émotion le compte rendu de la séance dans laquelle la Faculté des lettres de l'Université de Paris a décerné à Pierre-Maurice Masson, professeur à l'université de Fribourg, mort à l'ennemi, le 16 avril 1916, les honneurs d'un doctorat posthume.

Ce sont les lettres de ce bon Français, de cet admirable soldat que la librairie Hachette publie avec une préface de Victor Giraud et une notice biographique par Jacques Zeiller. Toutes ces lettres ont un accent de sincérité qui frappe dès les premières lignes et le jeune maître nous dévoile son âme avec une simplicité à laquelle on ne résiste pas.

Nous n'essayerons pas d'analyser ces pages, adressées en grande partie à des proches et qui nous font entrer dans l'intimité de la vie de l'auteur. Nous n'analyserons pas davantage celles qui étaient destinées à des universitaires et dont quelques-unes sont fort remar-

quables. Mais il est impossible de passer sous silence les remarques si justes faites par Pierre-Maurice Masson; nous comprenons ses souffrances lorsque simple soldat ou sous-officier il vit entouré de camarades qui n'ont ni son éducation ni sa culture, et pourtant, c'est avec bonne humeur qu'il dépeint la *terrible indigence du milieu*, c'est sans aigreur qu'il parle des anciens adjudants qui « jouissent parfois de leurs doubles et triples galons avec une satisfaction qui manque de grâce », nous sentons cependant combien il est isolé, perdu dans cette foule.

Puis, en 1915, il est promu sous-lieutenant et sa vie se trouve modifiée. Combien il se loue de sa nouvelle situation! son existence matérielle est considérablement améliorée. Il jouit d'un confort, d'une liberté, ou plutôt d'une solitude qu'il apprécie au plus haut point; le métier militaire prend pour lui un intérêt passionné. Il lui faut connaître les hommes de sa section pour en tirer le meilleur parti et leur rendre la vie aussi supportable que possible. Et nous le verrons depuis lors se consacrer entièrement à cette mission : donner l'exemple, être un chef dans toute l'acception du terme, c'est-à-dire un conducteur d'hommes et un protecteur.

Ce noble rôle il le remplira jusqu'au dernier moment et c'est en encourageant ses hommes, au moment d'une attaque, qu'il tombe mortellement frappé le dimanche 16 avril 1916 au matin.

Lettres d'un combattant (**août 1914-juillet 1916**), par Marcel Étévé. 1 vol. in-12, 3 fr. 50. Paris, Hachette et Cie, éditeurs.

Vous connaissez sans doute déjà pour la plupart les lettres d'Étévé. Vous savez combien elles diffèrent de l'ordinaire livre de guerre. Vous savez qu'on y trouve le testament et la confidence d'un homme, une âme jeune, vigoureuse et fine, un esprit libre, spontané, riche de variété et de culture, un cœur tendre, à la fois grave et gai, la sincérité la plus intime et la plus poignante. Paul Dupuy a dit, dans une préface noble et douloureuse, ce qu'est pour nous la perte de ce grand et fier garçon, l'image que gardent de lui ceux de ses camarades d'École normale qui sont encore vivants; mais je voudrais surtout que tous ceux qu'on appelle des « primaires » pussent lire la belle page où il dit, mieux qu'on ne l'a jamais dit, tout ce que la nature d'Étévé dut de noblesse, de noblesse primitive, de noblesse laïque, à la première éducation que lui donnèrent son père, professeur d'école primaire supérieure, et sa mère aujourd'hui encore institutrice de la ville de Paris.

Avec une batterie de 75. Le Tube 1233, par Paul Lintier. 1 vol. in-16, 3 fr. 50. Paris, Plon-Nourrit et Cie, éditeurs.

Le premier livre, signé de Paul Lintier (*Avec une batterie de 75. Ma Pièce. Souvenir d'un canonnier. 1914*), fut une révélation. — Un

écrivain doué nous était né. Et, bien que la réclame faite autour de cet ouvrage demeurât d'une grande discrétion, le volume arrivait bien vite à sa 45e édition. Ce début était un magnifique succès et un succès de bon aloi.

Mais aussi quelle sincérité, quelle simplicité, quel accent! L'auteur dépeint avec une telle vérité les scènes qu'il évoque, que nous avons l'impression de les vivre. Nul livre ne fait mieux comprendre le beau courage, la superbe énergie, l'endurance de ces admirables enfants qui sans la moindre hésitation vont au sacrifice avec une si grande hauteur d'âme, — et qui souffrent d'autant plus qu'ils se rendent mieux compte de l'horreur de cette guerre.

Toutes ces qualités nous les retrouverons sans exception dans *Le Tube 1233*. On ne compte pas les belles pages de ce volume. Que l'auteur nous conduise en Champagne, en Alsace, en Lorraine, c'est la même puissance évocatrice. Tout est à sa vraie place. Les mots, même très crus, dont le récit est forcément émaillé ont été dits et dits à ce moment même. Il faut qu'ils aient été dits; nous les attendions, ils ne nous choquent pas. Ne sommes-nous pas spectateurs du drame? Nous en avons certainement l'illusion.

Le livre s'achève brusquement le 15 mars 1916. En ce jour, Paul Lintier tombe frappé mortellement par l'obus qui brise *le tube 1233*.

Sous la pluie de fer et de feu. Impressions d'un marsouin, par Charles Tardieu. Paris, C. Lévy, éditeur.

Sous ce titre, M. Charles Tardieu a réuni les notes et impressions de guerre qu'il a publiées dans le journal *Le Figaro*.

Incorporé dans un régiment de marsouins qui a pris part aux plus rudes affaires, M. Tardieu a noté ses impressions dans les différents états de sa vie en campagne, soit qu'il monte la garde comme sentinelle avancée, soit qu'il participe à l'assaut et charge à la baïonnette, soit qu'il veille pendant la nuit et se livre à des méditations, ou bien qu'il nous exprime ce qu'il a ressenti en pénétrant dans les tranchées de Massiges, encombrées de cadavres ennemis après une attaque française.

Ces notes de guerre sont écrites d'une manière vive et sincère; elles offrent une lecture réconfortante et bien significative des sentiments qui animent un jeune soldat français, vaillant sans forfanterie et résolu à faire son devoir.

LES FAITS. RECUEILS DE DOCUMENTS.

Histoire de douze jours, par Joseph Reinach. 1 vol. in-8, 12 fr. Paris, Félix Alcan, éditeur.

La guerre a éclaté dans l'espace de douze jours, du 22 juillet 1914, — date de la remise à la Serbie de l'ultimatum autrichien, au

3 août 1914, date de la déclaration de guerre de l'Allemagne à la France. Parmi les pièces diplomatiques échangées au cours de cette période ou s'y rattachant, M. Joseph Reinach a retenu celles que les gouvernements des pays belligérants ont fait paraître dans les recueils officiels qui empruntent leur nom à la couleur de leur couverture, pour les publier dans le présent volume, classées dans l'ordre des dates, journée par journée, et réparties ainsi en douze chapitres.

Il a voulu ne laisser parler que les textes. C'est donc un simple recueil méthodique de documents qu'il nous présente, reliés seulement parfois par un récit succinct qui laisse au lecteur toute l'indépendance de son jugement.

Mais, ainsi réduits à eux-mêmes, même sous la réserve du langage diplomatique, ces documents sont suffisamment suggestifs ; ils parlent assez clair, ils crient assez haut. Vainement, devant l'échec de ses places et les ruines accumulées, le gouvernement allemand tente maintenant de rejeter sur les alliés la responsabilité de la catastrophe et, démentant la volonté d'agression, s'efforce de convaincre l'Allemagne elle-même que c'est elle qui a été injustement attaquée. Les textes, et les textes allemands, tout les premiers, font justice du démenti ; et l'on gagerait, sans grands risques, qu'un éditeur allemand ou autrichien, qui traduirait ce livre, ne pourrait le mettre en vente : tout l'édifice de mensonges s'écroulerait sur celui de tous les peuples qui a été le plus cyniquement trompé par ses gouvernants.

Pendant la Grande Guerre (août-décembre 1914), par Gabriel Hanotaux. 1 vol. in-16, 3 fr. 50. Paris, Plon-Nourrit et Cie, éditeurs.

L'auteur a recueilli dans ce volume les articles donnés par lui au *Figaro* et à la *Revue hebdomadaire* durant les cinq premiers mois de la guerre. Il a voulu apporter ainsi un témoignage sur l'état de l'opinion en France, en ces temps où, après avoir ressenti les pires angoisses, on vit le relèvement du pays. Notons pourtant le sous-titre, *Études diplomatiques* ; il est exact. Ce ne sont pas les faits de guerre qu'on raconte ici ; ce sont les actes des chancelleries qui y sont suivis et exposés, ou appelés et attendus. Le premier article est sur la *crise européenne*, et le suivant crie *hurrah pour l'Angleterre*. En beaucoup d'autres, c'est *l'importance de la vacance du Saint-Siège*, c'est l'attitude de l'*Italie* devant la guerre, c'est la complexité du *problème des Balkans*, c'est la beauté de l'*exemple belge*, c'est la *résurrection de la Pologne*, qui est expliquée. Mais en voici d'autres, qui, s'ils ne sauraient être plus émouvants, sont plus importants encore ; ce sont les *appels aux neutres* et à l'*Amérique* surtout, appels à la vérité, à la justice, à la conscience du genre humain, appels sans cesse renouvelés et toujours plus pressants, où l'ancien ministre des Affaires étrangères ne se contente plus de traduire nos sentiments, mais où il s'efforce de les inspirer, en y intéressant et en y associant

l'opinion de l'Europe et du monde. Ce n'est pas là le moindre des services que M. Hanotaux nous aura rendus.

⚜

Les premières violations du Droit des Gens par l'Allemagne, Luxembourg et Belgique. 1 fasc., 2 francs. Paris, Société du *Recueil Sirey*.

La personnalité de M. Louis Renault, dont le nom fait autorité en matière de Droit international dans le monde entier, est une garantie pour la solidité des jugements qu'il porte sur les violations du Droit des gens commises par l'Allemagne, dans la présente guerre, en Luxembourg et en Belgique.

M. Renault vient de mourir. Mais le *Comité pour la Défense du Droit international* qu'il a fondé et qu'il présidait, continuera ses publications. Il a signé le premier fascicule, où il établit d'une façon irréfutable, avec des arguments officiels et fournis par l'Allemagne elle-même, la culpabilité de cette puissance. Tout Français, tout Allié ou neutre doit lire cette brochure de 80 pages. La lecture n'en est pas ardue. La clarté et la simplicité de l'exposé la rendent accessible à tous. Une idée doit en ressortir pour tous : « Ce n'est pas à l'Allemagne, comme le prétendent déjà les Allemands présomptueux, mais aux Alliés de la France qu'incombera la grande et belle tâche de remplir le rôle dirigeant dans la reconstruction et le développement du droit des gens ». Luttons pour ce rôle, nous ne lutterons pas en vain.

LES PEUPLES BELLIGÉRANTS.

La Fayette, nous voilà! Essais par Gaston Riou, etc. 1 broch. in-8. Paris, Hachette et Cie, éditeurs.

Cette brochure, qui se présente sous un aspect très favorable, contient, à la suite d'une introduction historique qui relate les causes et les effets de l'amitié franco-américaine depuis le XVIIIe siècle, les documents relatifs à la fête de l'Indépendance qui fut célébrée à Paris le 4 juillet 1917 et qui donna lieu à des manifestations et des discours bien faits pour renouveler à l'heure présente cette vieille amitié. Le titre reproduit l'apostrophe par laquelle l'officier américain qui parla sur la tombe de Lafayette commença son allocution : « Lafayette, nous voilà ! » et rien n'en peut mieux résumer l'éloquence que cette brève parole. Il ne saurait y avoir aujourd'hui de plus salutaire lecture de guerre.

⚜

Les États-Unis et la France, par MM. Boutroux, Bénédito, d'Estournelles de Constant, Louis Gillet, Bartless, Baldwin, etc. 1 vol. in-4°, 5 francs. Paris, Félix Alcan éditeur.

Le prix de 5 francs est modique pour un si beau livre. Le papier, la typographie, les gravures sont de premier ordre. C'est une publi-

cation de propagande d'un comité qui a des ressources, le Comité France-Amérique, et très certainement la notion juste des moyens pour une propagande de bon aloi.

Après avoir publié l'*Histoire du Canada*, de Gameau, et les *Promesses de la vie américaine*, de *Croly* (en traduction française), voilà dix conférences magistrales sur les rapports historiques, artistiques et sociaux entre notre pays et les États-Unis.

M. E. Boutroux y parle de la *pensée américaine et de la pensée française*, avec la compétence et l'élévation que vous lui connaissez. M. J. Hyde qui s'est donné pour tâche de faire connaître à ses compatriotes la vraie et la grande France, y esquisse les relations historiques franco-américaines. M. Morton Fullerton en montre l'avenir au point de vue *commercial*, et l'ambassadeur J. Hill au point de vue *politique*. *L'idéal américain et l'idéal français* a trouvé une interprétation ardente par la science du professeur Mark Baldwin, tandis que M. Léonce Bénédito, Paul Bartless et Louis Gillet, ont mis en lumière le passé et l'avenir des influences françaises sur la peinture, la sculpture et l'architecture dans la république sœur.

Le recueil est excellent; il vient à son heure; il est plein des plus belles promesses et d'encouragements que nous aurions le plus grand tort de ne pas écouter.

Les États-Unis et la guerre, par W. Morton Fullerton. 1 vol. in-12. Paris, Chapelot, éditeur.

M. Morton Fullerton est bien connu du public français : longtemps avant la guerre il publiait ces notes de voyage en France — Bourgogne, Franche-Comté, Narbonnais — qui ont appris même aux Bourguignons, Comtois et Languedociens combien les gloires et les aspects du vieux terroir français pouvaient frapper et émouvoir même un étranger. Mais cet étranger était et, aux jours d'épreuve, il s'est montré plus encore un ardent ami de la France.

Il a écrit et publié son livre *Les États Unis et la Guerre* avant l'intervention américaine. Au cours de la première année de la guerre, c'est en Amérique que M. Morton Fullerton a voyagé, faisant dans des écoles, des collèges, des universités, des conférences sur les causes de la guerre et sur l'intérêt qu'elle a pour l'Amérique. Il trouvait tous les auditoires pleinement d'accord avec ses sentiments et ses idées. Et la prudence du président Wilson, les scrupules de son impartialité et les lenteurs de son expectative lui parurent étranges et inquiétants. Les États-Unis semblaient à ce citoyen des États-Unis hésiter devant le grand devoir, il osait même exprimer la crainte que, dans les hautes sphères politiques, ils ne fussent ni bien informés, ni bien dirigés. Il ambitionnait pour sa patrie, suivant une formule de Mazzini qu'il cite en épigraphe « la politique pure, simple, loyale, émanation directe d'un idéal moral ».

Au cours de cinq chapitres : la première évolution du cabinet de

Washington, le mauvais Pilote — c'est M. Wilson qu'il nomme ainsi, — neutralité américaine, action du gouvernement des États-Unis, conséquence de l'action du gouvernement des États-Unis, il recherche pourquoi les États-Unis ont réservé leur intervention, même morale, devant les crimes des origines et des trente premiers mois de la guerre. Le livre est tout vibrant d'une ardeur généreuse de voir la grande République américaine suivre l'élan et la volonté souveraine des Américains, résolus à entrer en lice à côté de ceux qui défendent leur idéal.

L'impatience de M. Morton Fullerton devant les hésitations apparentes de la politique américaine, devant l'impudente et scélérate propagande allemande aux États-Unis, devant l'intrigue politicienne qui faisait échec à l'idéalisme politique américain a entraîné l'auteur à quelques vivacités de plume à l'encontre de M. Wilson, vivacités qui ont provoqué la rigueur, cette fois judicieuse, de la censure.

Livre attachant, mais qui date déjà. Nous savons maintenant où tendait la prudente et en apparence glaciale expectative de M. Wilson. M. Morton Fullerton a rendu par sa propagande en faveur des alliés à travers les États-Unis de précieux services à la cause du droit. L'intervention américaine est une grande victoire morale remportée dans la vie politique intérieure des États-Unis par les éléments qui en représentent la pure et superbe tradition. De cette victoire M. Morton Fullerton a sa part. Mais elle rend son livre moins actuel, un peu moins intéressant évidemment cette année que l'an passé.

Lettres d'un vieil Américain à un Français (traduites de l'anglais, par J.-L. Duplan). 1 vol. in-12, 4 fr. 50. Paris, Payot, éditeur.

En dépit du titre, ce n'est pas une traduction — il m'a semblé, du moins — et ce n'est pas l'œuvre d'un Américain qui aime la France, mais celle d'un Français qui connaît bien, et qui aime l'Amérique.

L'idée fondamentale que l'on retrouve dans les 38 lettres de l'ouvrage est la suivante :

Les Américains ont beaucoup à apprendre des Français, qui sont intelligents et supérieurs dans le domaine des arts et des idées. Mais les Français ont beaucoup à apprendre des Américains, parce qu'ils ont négligé jusqu'ici d'assurer chez eux le progrès matériel, sans lequel il n'y a ni bien-être, ni liberté, ni sécurité pour un peuple dans l'état actuel du monde.

L'auteur n'a que l'embarras du choix pour mettre en lumière nos faiblesses dans le domaine économique. Il le fait sous une forme énergique, sans ménagements, comme il convient entre amis, et pourtant avec bienveillance, avec le désir constant de nous être utile. L'outillage archaïque de nos ports, l'organisation de nos téléphones, les lenteurs et la tyrannie de nos services administratifs, les préjugés des patrons trop attachés à la petite industrie, ceux des ouvriers à

l'égard du machinisme, et bien d'autres encore sont la cause de notre stagnation industrielle. Et il répète infatigablement : « Venez en Amérique! Oubliez les Américains imaginés par de Vogüé, Paul Bourget, Abel Hermant, Jules Hurel, même ceux de Demolins! Venez-nous voir à l'œuvre! Nous économisons le temps. Nous économisons les forces humaines, et chez nous, patrons et ouvriers s'enrichissent. Aux États-Unis le travailleur peine moins longtemps, il est mieux logé, mieux payé, plus apprécié, plus encouragé, plus heureux. Mais nous ne permettons pas à l'homme de faire ce que la machine peut faire aussi bien et mieux que lui, et vingt fois plus rapidement. »

Il remarque que la guerre a permis déjà aux industriels français de constater la puissance énorme de production des méthodes américaines : ce sont des machines américaines qui ont sauvé la France privée de presque tous ses moyens industriels par l'invasion; elles lui ont donné le matériel militaire qui lui manquait. Il se demande si cette expérience profitera à la France industrielle.

« La façon d'une fusée d'obus, écrit-il, qui était comptée par nos arsenaux 2 fr. 75 pièce avant la guerre, est comptée aujourd'hui 0 fr. 20, et ceux qui acceptent d'en faire à 0 fr. 20 font fortune alors que le même travail payé 2 fr. 75 il y a trois ans n'enrichissait peut-être personne. »

« Allez-vous, après la guerre, continuer à faire des fusées d'obus à 2 fr. 75 ou à 0 fr. 20? Tout est là. Ce qui est vrai pour la fusée d'obus est vrai pour la bicyclette, les automobiles, les poêles, les couteaux de table, les serrures, les vêtements, etc. »

L'auteur n'ignore pas que la mentalité française ne se concilie pas facilement avec le machinisme et la spécialisation du travail. Il tranche la question d'un mot : il ne s'agit pas de savoir si l'habileté manuelle professionnelle est supérieure à l'automatisme, mais de savoir si, après la guerre la France subsistera ou disparaîtra comme puissance agricole, industrielle et commerciale. L'Allemagne applique depuis longtemps les méthodes américaines. L'Angleterre, distancée par elle sur tous les marchés, a compris la leçon des faits et transforme complètement en ce moment même ses moyens de production. Entre l'Amérique, l'Allemagne et l'Angleterre fortement organisées pour une production intense, il n'y aura pas de place pour une France passive et routinière.

Petite histoire de la Belgique, 1 vol., 1 franc. Paris et Bruxelles, G. Van Oest et Cie, éditeurs.

C'est un petit volume de 77 pages qui a été honoré d'une souscription du gouvernement belge. L'auteur ne se fait pas connaître. Il nous dit que dans ces pages très simples il a suivi pas à pas les deux grands historiens belges Godefroid Kurth et Henri Pirenne, dont le premier

est mort de douleur en pays envahi, et dont le second expie en ce moment, dans une geôle allemande, sa passion pour le droit et la liberté.

Écrire en 77 pages l'histoire de la Belgique depuis J. César jusqu'à nos jours est une entreprise hardie. En fait, l'ouvrage est compact. Mais on y voit bien en lumière les points essentiels. C'est l'œuvre d'un écrivain qui aime son pays, et qui s'attache à découvrir dans le passé toutes ses gloires nationales. Tous les historiens ne lui accorderaient peut-être pas que « depuis le haut moyen âge jusqu'à nos jours la Belgique, malgré des prétentions, des menaces, des violations, n'a pas cessé, sauf pendant 35 années (1794-1830). d'être indépendante. Mais il montre avec raison la place considérable que tient la Belgique dans l'histoire de l'Europe, et que l'on méconnaît trop parce qu'on ne l'aperçoit souvent qu'à travers l'histoire de ses grandes voisines. Et à ce point de vue nous avons intérêt en France à connaître ce petit livre. La Belgique a été le berceau des Mérovingiens et des Carolingiens : Tournay a été la capitale des premiers ; la Hesbaye est la patrie des seconds. Charlemagne est né près de Liége, et il vint mourir dans son pays natal à Aix-la-Chapelle. Sous son règne, la Belgique a été le centre de l'Europe. Au cours des croisades, il y eut un royaume belge de Jérusalem et pendant un demi-siècle un royaume belge de Constantinople. Charles-Quint est né à Gand, et fut toujours belge avant tout : il disait à François Ier : « Je mettrais ton Paris dans mon Gand ! » Ce sont des points sur lesquels insiste volontiers l'auteur. Il montre aussi que nulle part plus qu'en Belgique à travers les siècles on n'a lutté avec plus d'héroïsme pour le droit et les libertés du peuple ; que nulle part le sentiment national ne s'est plus énergiquement manifesté à travers la période moderne qui réservait à la Belgique à la fois tant de prospérité, d'épreuves et de gloire.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
FONTAINE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

ERRATUM

Numéro d'avril 1918, p. 269, ligne 28.

Au lieu de :

« La réforme récente fait de l'examen du certificat d'études primaires un examen plus difficile qu'autrefois. »

lire :

« *La réforme récente fait de l'examen du certificat d'études primaires un examen plus complet, mieux équilibré; elle n'en fait pas nécessairement un examen plus difficile qu'autrefois.* »

Nlle série. Tome LXXII. N° 6 Juin.

REVUE
Pédagogique

Enseignement grammatical et enseignement empirique de la langue.

On s'accorde à juger que l'enseignement du français a une importance capitale à l'école primaire. Même si l'on n'admet pas dans toute sa rigueur la thèse du père Girard, qui voyait dans l'étude de la langue maternelle la voie par laquelle peuvent être acquises toutes les connaissances élémentaires, il faut bien reconnaître que sans elle les livres et les leçons orales restent lettre morte et la science inaccessible. Au point de vue social son utilité n'est pas moindre : les relations humaines ne s'établissent et ne s'entretiennent qu'à la faveur d'un idiome commun ; celui qui en possède le mieux les ressources et sait le mieux en user y trouve de sérieux avantages matériels et moraux. La vie nationale elle-même est intéressée à cette étude : c'est grâce à la communauté de langue que s'élabore un

idéal commun ; la langue, expression et moyen d'échange des idées, est le plus fort des liens, le plus propre à réunir en un faisceau les volontés individuelles.

Mais, si hauts que soient ses buts immédiats, l'enseignement du français a une portée qui les dépasse ; il va plus loin que l'utilité de l'individu, de la société, de la nation ; il est un des principaux modes d'éducation intellectuelle et, par voie de conséquence, d'éducation morale. Nul autre n'est aussi propre à mettre en jeu les diverses facultés de l'esprit, si toutefois on le donne en vue de cette fin supérieure. Or il semble bien qu'après s'être longtemps cru sûr de sa méthode, il ait été pris de doute et traverse présentement une crise qui risque d'en compromettre les résultats. Jadis il se pliait docilement, trop docilement peut-être, aux cadres et aux règles de la grammaire ; aujourd'hui il tend à secouer cette tutelle pour ne se réclamer que de l'expérience : il rejette la théorie, croyant mieux atteindre et régir la pratique.

Mettre en évidence les avantages et les inconvénients de chacune de ces deux méthodes, l'une grammaticale et l'autre empirique, en exposant comment et au prix de quel dommage celle-ci s'est substituée à celle-là ; rechercher si une conciliation n'est pas possible entre elles et à la faveur de quelles concessions mutuelles, tel est le double objet qu'on se propose ici.

*
* *

Depuis quelque vingt ans, l'idée se répand de plus en plus parmi les maîtres que la langue maternelle, façonnée par l'usage, s'enseigne aussi par l'usage. Les errements de nos devanciers, qui avaient recours de préférence à la

grammaire, sont maintenant tenus pour les erreurs d'une pédagogie scolastique. Le respect qu'ils avaient pour les classifications et définitions nous paraît un formalisme assez vain ou prend figure de préjugé suranné. Il est quelque fois difficile de donner des preuves d'un mouvement pédagogique qui se brise, se diffuse dans l'infiniment petit des classes quotidiennes et dont l'inspiration s'épand partout sans se fixer nulle part. Mais ici nous avons, à défaut de preuves au sens absolu du mot, des signes et des indices nombreux. Au lycée, les classes dites autrefois « de grammaire » ont perdu leur étiquette dépréciée. A l'école normale la leçon de grammaire est réduite à une heure par semaine et cantonnée dans la première année d'études. Aucune épreuve d'examen ne la sanctionne. Et si on constate que nos élèves-maîtres parlent et écrivent médiocrement leur langue, quelques interrogations suffisent pour découvrir qu'ils en connaissent les règles plus mal encore. Il est tout naturel que l'école primaire imite l'école normale qui lui prépare des maîtres. Nombre de ceux-ci ont renoncé à tout enseignement grammatical; parmi ceux qui ne poussent pas aussi loin le mépris de la grammaire, beaucoup ne l'enseignent plus que négligemment, par obéissance à une vieille habitude. Consultons les livres de français destinés à nos écoliers primaires, nous y trouverons la grammaire simplifiée, abrégée, comprimée sous le plus mince volume. Une publication hebdomadaire, qui, pendant plus de quinze ans, a eu parmi les instituteurs et les institutrices de nombreux abonnés — et on sait que les abonnés sont généralement des adeptes — fournissait à sa clientèle des leçons toutes faites de morale et d'histoire, des exercices de français et de calcul, des sommaires de leçons de choses et de modèles

de dessin; de grammaire, point! Cette proscription de toutes leçons d'apparence théorique, même de celles qui conduisent à la pratique, était un des articles principaux de sa doctrine. Et en l'intitulant *l'École nouvelle* son directeur avait conscience de rompre par là avec le passé. A vrai dire il confiait sa barque à un courant qu'il accélérait peut-être, mais qu'il n'avait pas créé et dont l'origine est plus lointaine et plus profonde.

*
* *

Les hommes de la fin du siècle dernier et du commencement du siècle actuel reprochaient volontiers à l'école ses abstractions, et souvent avec raison. Ils voulaient l'ouvrir sur la vie, à la vie. Rendre l'enseignement vivant — on sait qu'un publiciste pédagogue contemporain a très joliment esquissé cette « école vivante », — le libérer de toutes les longueurs, de toutes les entraves que lui impose la forme dogmatique, le mettre en action s'il se peut, telle fut la pensée dominante. En tout ordre d'étude, négligeons la théorie, épargnons à l'enfant les définitions et les règles. Pour lui apprendre à parler, faisons-le parler, écrire pour lui apprendre à écrire, compter pour lui enseigner le calcul. Qu'il ait de prime-abord le sentiment qu'il n'apprend pas, qu'il agit, qu'il sait déjà. Combien alors son amour-propre et son intérêt pour l'étude en seront stimulés!

Et nous voyons apparaître là une des caractéristiques de notre pédagogie : nous voulons plaire. Il semble que dans notre démocratie, fondée sur la sollicitation, la conquête et parfois la captation des suffrages, les maîtres veuillent à tout prix gagner celui de l'enfant. L'effort est haïssable;

l'écolier le hait et il a raison, telle est la maxime secrète, souvent inconsciente, qui dirige notre action pédagogique. Disciples de Rousseau, nous trouvons une sorte de cruauté dans les tâches qui ne sourient pas à l'enfant. Nous voulons, par exemple, qu'il dessine sans avoir étudié les éléments du dessin : c'est bien plus amusant ; il s'y met de bien meilleur cœur. Toute grammaire, celle de la langue comme celle du dessin, est longue, ennuyeuse et par surcroît inutile[1].

Inutile, car combien ne voit-on pas d'hommes qui parlent avec une suffisante correction, d'instinct, par habitude, par imitation et qui seraient incapables de formuler une règle, ou une définition grammaticale? La mère qui guide le langage hésitant, bégayant de l'enfant, se met-elle en peine de tout cet appareil scolastique? Et pourtant quel maître féru de grammaire peut se flatter d'obtenir les mêmes résultats?

Inutile encore, si l'on veut bien considérer que la grammaire est la simple codification de l'usage, essaye seulement de le définir, le suit comme elle peut, d'assez loin d'ailleurs, d'une allure lourde et raide, mais n'a aucun titre à le devancer et à le réglementer. Fini, le temps des vieux grammairiens législateurs, qui se croyaient les arbitres du bon langage! Une ère nouvelle s'est ouverte, où le grammairien, abdiquant toute autorité, ne se donne plus que comme un savant à la recherche du fait, heureux même d'un néologisme ou d'un archaïsme qu'il considère avec amour et pique, tels des papillons aux couleurs vives

1. Telle était l'opinion de Flaubert. Au dire de Mme Courmanville, sa nièce, « il trouvait inutile d'étudier la grammaire, prétendant que l'orthographe s'apprenait en lisant et qu'il était mauvais de charger d'abstraction la mémoire d'un enfant » (*Correspondance*, t. I).

ou passées, dans sa collection. Que tous les maîtres n'aient pas une notion très nette de cette science grammaticale dépouillée de tout parti pris, et qu'ils ne sachent pas au juste tout ce qui sépare M. Ferdinand Brunot d'un Vaugelas ou d'un Dumarsais, la chose va de soi. Les instituteurs ne sont probablement guère au fait des travaux des philosophes et des linguistes. Mais on sait par quelle propagation de proche en proche, en ondes étendues, un mouvement d'idées descend et se vulgarise : le discrédit scientifique de la grammaire normative a fini par pénétrer jusqu'à l'humble école primaire.

En même temps l'enseignement des langues vivantes, influencé d'abord par celui du français, réagissait sur lui. La méthode traditionnellement suivie par les professeurs d'anglais, d'allemand et d'italien, depuis que ces langues s'étaient fait une place dans les programmes universitaires, était calquée sur celle des maîtres de latin et de grec : versions, thèmes, traductions, commandés, réglés par l'étude préalable de la grammaire. On finit par s'apercevoir que le résultat pratique était médiocre, qu'on avait simplement imposé à l'esprit un assouplissement auquel les langues mortes étaient mieux appropriées et pourraient suffire, et qu'un lycéen était, au terme de ses études, incapable de comprendre un Allemand ou de s'en faire comprendre, si excellemment qu'il fît une version allemande. Insuffisance d'usage, de conversation, en regard d'une surabondance de règles et de devoirs écrits; et surtout, dirent les plus pénétrants, défaut d'une voie indirecte, détournée, par laquelle on n'arrive qu'à substituer le vocable français au vocable étranger, sans jamais associer directement celui-ci à l'idée. Ainsi naquit, puis s'imposa, l'exemple de l'Amérique aidant, la *méthode*

directe, celle qui se propose essentiellement d'éviter toute traduction, d'astreindre, d'habituer l'élève à penser en langue étrangère, de lui donner dans cette langue l'éducation qu'il a reçue en français.

Très vite une confusion s'établit dans l'esprit du public et même dans celui de beaucoup de maîtres : comme les réformateurs s'en prenaient, en même temps qu'à la traduction, à l'enseignement grammatical, on fit l'expression « méthode directe » synonyme de répudiation de toute grammaire. Par contagion du secondaire au primaire, on se mit à prôner la méthode directe dans l'enseignement du français. On voit l'erreur : comment peut-on parler d'enseignement *direct* du français à des Français? A-t-il pu jamais être autre que *direct*, puisqu'on enseigne le français en français? Un contresens, à tout le moins, est à l'origine d'une telle illusion. On peut bien donner cet enseignement avec ou sans grammaire : dans l'un comme dans l'autre cas il est au même titre un enseignement *direct*. Lorsque les jésuites enseignaient le latin en latin, il suivaient certes la méthode directe, mais sans se priver aucunement du secours de la grammaire, tant ce sont choses distinctes que la méthode de traduction et la méthode grammaticale! N'empêche que la confusion qu'on en fit nuisit gravement à l'étude de la grammaire française et que ceux que l'on nous permettra d'appeler les abolitionnistes utilisèrent, injustement, mais avec succès, le prestige de la méthode directe contre la méthode grammaticale, qui n'est cependant pas incompatible avec elle.

Pratiquement la conséquence fut, par exemple, la suivante. Au lieu d'enseigner aux enfants cette règle abstraite et générale : *les verbes du premier groupe se terminent par* e *à la première personne du singulier du présent de*

l'indicatif, apprenons-leur à dire *j'aime*, *je marche*, ils finiront par dire et par écrire aussi bien, plus sûrement que par un raisonnement déductif : *je plie*, *je lie*, *je crée*, etc. Un effort de mémoire verbale leur aura été épargné et le but aura été atteint, qui seul importe. De même ne posons pas *a priori* que les noms en *al* forment leur pluriel en *aux*, pour avoir ensuite à rectifier par une règle contraire s'appliquant à des exceptions; que les enfants apprennent à dire : *des généraux*, *des chevaux*, *des canaux*, puis, à l'occasion : *des bals*, *des chacals*, *des régals*. Et si l'on songe à l'influence de l'exemple du maître, à la contribution qu'apportent toutes les leçons et surtout la lecture à cette acquisition concrète et pratique de la langue, n'est-on pas autorisé à prétendre que l'usage seul y suffit et que la grammaire, pédantesque et rebutante, n'y ajoute qu'un formalisme superflu, aussi superflu que la leçon du maître de philosophie qui veut enseigner à M. Jourdain à prononcer les voyelles?

*
* *

En recherchant, comme nous venons de le faire, les causes qui ont orienté l'enseignement du français dans ce sens strictement pratique, nous n'avons pas obéi à une simple curiosité historique et psychologique; il nous semble bien avoir par là même donné les raisons et mis en lumière la valeur de cette orientation. Mais on n'en saurait conclure qu'elle est justifiée sans réserve. Après avoir reconnu ses titres et ses avantages il faut dénoncer ses défauts.

Et d'abord il convient de dissiper l'équivoque que recouvre ce mot l'*usage*. Enseigner à l'enfant sa langue

par l'usage, soit! Mais de quel usage s'agit-il? Car enfin il y en a deux, le bon et le mauvais, celui du maître et des livres et celui de la maison, de la rue, de la cour de récréation. Laissons de côté les cas très nombreux où l'enfant parle patois avec ses parents, avec ses camarades, avec les habitants du village. Plaçons-nous dans l'hypothèse la plus favorable, celle où le français est la langue usuelle, la langue de tous les jours, dans les villes et dans quelques provinces de la région parisienne. On sait combien il s'en faut que le français du peuple y soit non pas même pur, mais seulement correct, combien il est mêlé d'archaïsmes (les plus supportables des fautes), adultéré par l'argot, dénaturé par les contractions phonétiques, troublé par des confusions de genres, vicié par la méconnaissance des accords essentiels et des relations de temps, de mode et de nombre. On nous dispensera d'en donner ici des exemples qui nous entraîneraient trop loin. Quelle est la tâche de l'école? De substituer à ce langage incorrect et bâtard le bon français. Si elle se contente d'opposer son usage à elle, qui est le bon, au mauvais, on peut lui prédire un échec. Avant d'entrer à l'école, l'enfant a déjà pris l'habitude des fautes qu'on commet autour de lui, habitude à la fois de l'oreille et de la langue. Et cette habitude continue à se renforcer parce que, en devenant écolier, il ne cesse pas pour cela d'appartenir à son milieu et de subir son influence. Le maître, qu'il entend pendant six heures par jour et deux cents jours environ par an, peut-il prétendre, par son seul prestige, à triompher d'une telle accoutumance, d'une sorte d'imprégnation déjà ancienne et qui reste de tous les instants? Les entretiens qu'il a avec ses élèves n'atteignent chez eux que la superficie de l'esprit, si nous osons dire, et leur action reste

elle-même superficielle; la conversation de l'enfant à la maison, dans la rue, dans la cour, aux champs, au pâturage exprime ses besoins profonds, se mêle à son activité personnelle et spontanée, à sa vie réelle. A l'école il a vaguement le sentiment de ne faire que jouer un rôle, et les acteurs s'abstiennent de parler à la ville le langage de leur personnage au théâtre. Il est inévitable que, dans cette lutte inégale, l'exemple du maître, le bon usage, dont il est le représentant et le défenseur, soit vaincu.

Les leçons de grammaire seront-elles donc pour lui d'un utile renfort? Objection facile à faire et presque aussi facile à réfuter. Oui, nous croyons qu'elles lui fourniront une aide efficace. Car alors son action se transporte sur un autre terrain. Tant que deux usages sont aux prises, il ne s'agit que de formation d'habitudes et ce sont les influences les plus anciennes, les plus fréquentes, les plus profondes, les actes le plus souvent répétés qui l'emportent. Mais par la leçon de grammaire on fait appel à l'intelligence et à la réflexion. Dans ce domaine le maître est sans rival. Contre les mauvaises habitudes il se donne comme auxiliaires les facultés de raisonnement de l'enfant. Nous sommes trop portés, depuis quelques dizaines d'années, à les méconnaître. L'enfant généralise, induit, et surtout déduit à jet continu. Sans doute il se trompe souvent; mais cette précieuse activité intellectuelle se manifeste lors même et par là même qu'elle s'égare. S'il est « raisonneur » et plus encore que nous ne supposons, car il a souvent la prudence de ne l'être qu'en dedans, c'est qu'en effet il raisonne. Il serait temps de réagir contre cette conception de l'enfance qui la réduit à l'instinct et au sentiment, à une sorte de pensée privée de logique. La vraie méthode de l'éducation est de mettre en jeu

l'intelligence, comme sa vraie fin est de la développer.

Et c'est là le second grief que l'on peut faire à l'enseignement du français par l'usage : il est empirique. Il n'exclut sans doute pas le raisonnement, mais il le laisse à l'état inconscient ou du moins implicite, il ne l'amène pas au premier plan, devant la rampe brillante de la scène. L'écolier qui, ayant appris à écrire : *ils parlent,* écrit sans l'avoir appris : *ils chantent*, a fait, fût-ce à son insu, un raisonnement. Raisonnement juste dans ce cas, mais dangereux. C'est le raisonnement par analogie, inférence du particulier au particulier, comme disent les philosophes, source de combien de sophismes et d'erreurs ! et notamment une des plus graves causes de dépravation de la langue, celle qui nous vaut ces barbarismes : *émotionner*, *solutionner*, *difficultueux*, alors que nous avons : *émouvoir, résoudre, difficile* de si bonne et ancienne frappe française ! Et c'est à des aventures de cette sorte qu'en le livrant aux ressources de l'analogie vous conviez l'enfant !

Combien supérieure, plus sûre, plus éducative est l'opération mentale qui, d'un principe général, déduit une application particulière ! C'est en cela que la leçon de grammaire est une incessante éducation intellectuelle : elle note des exemples de langage, elle en dégage le caractère commun, elle en induit une règle ; cette règle formulée, la déduction intervient pour résoudre un problème particulier d'accord ou de syntaxe.

Une autre supériorité de la méthode grammaticale, c'est sa rapidité. Elle dispense le maître de transmettre, l'élève d'acquérir des connaissances fragmentaires ; elle les résume en définitions, classifications et règles. De même que le professeur de botanique ne s'attarde pas à faire étudier toutes les espèces d'une famille végétale et à répéter à

propos de chacune d'elles les caractères de la famille, de même le maître de grammaire, ayant fait apprendre à ses élèves que le verbe s'accorde avec son sujet en personne et en nombre, n'a pas à enseigner comme s'ils étaient étrangers les uns aux autres les multiples accords que cette règle formule. Il laisse à l'enfant le soin de l'appliquer. On voit combien de temps gagné, et au profit de l'activité intellectuelle.

L'étude empirique de la langue se fait au hasard et sans ordre, au petit bonheur des occasions. La grammaire, en tant que méthode d'enseignement, est essentiellement classification, relation, progression. Elle groupe les questions dans leur suite naturelle, ne présente qu'une difficulté à la fois. Étudier la langue dans sa complexité serait se perdre dans le détail, s'égarer dans une forêt touffue; la grammaire y trace de larges avenues que l'esprit parcourt avec un sentiment d'aisance et de sécurité. Oui, elle sépare ce qui est uni; oui, elle isole le nom de l'adjectif et celui-ci de son adverbe; mais cela, c'est l'analyse, condition nécessaire de toute étude attentive et sérieuse; elle a soin d'opérer ensuite la synthèse, de réunir ce qu'elle avait séparé, de reconstituer la phrase après l'avoir démembrée.

Si la grammaire contribue ainsi à l'éducation de l'esprit, si elle enseigne à ordonner les idées, si elle exerce au raisonnement, au raisonnement inductif pour s'élever à la règle, déductif pour l'appliquer aux cas concrets qui se présentent, elle ne saurait manquer d'avoir sa répercussion sur l'éducation totale. Un instituteur de longue expérience osa dire un jour que la disparition de l'enseignement grammatical nuisait à la discipline scolaire. Les beaux esprits s'esclaffèrent. Il est toujours facile de rire; il vaut souvent

mieux comprendre. Entre l'acte de tirer une application d'une règle de grammaire et celui de mettre en pratique une règle de conduite, il y a identité d'élaboration intellectuelle : dans les deux cas l'esprit se reporte à un principe, s'y soumet honnêtement, extrait de son contenu la réponse qu'il doit faire, la décision qu'il doit prendre. La formation de la volonté est ici en cause, si ce que nous appelons la volonté est l'activité où s'affirme une logique.

Au fond, à y bien regarder, cette question de l'empirisme se retrouve à propos de tous les enseignements et surtout à propos de l'éducation morale. Il s'agit de savoir si nous voulons, partant du concret et du particulier, élever l'esprit des enfants à l'abstrait et au général pour leur permettre de revenir méthodiquement, sûrement, aborder les problèmes pratiques, ceux de la conduite aussi bien que ceux du langage. Il s'agit de savoir si nous voulons utiliser et cultiver la faculté de généralisation, d'ordre, de raisonnement, c'est-à-dire d'un mot, la raison, ou si nous nous contenterons, en français comme en morale, de créer des habitudes, d'imposer un dressage?

*
* *

La réponse ne nous paraît faire aucun doute. La suppression radicale de l'enseignement grammatical, comme la réduction, qui est un fait de même ordre et procède des mêmes tendances, de l'enseignement du calcul à la simple pratique, sans définitions ni règles, prive le maître d'un de ses moyens d'éducation, et il n'en a jamais un trop grand nombre. Aussi bien, beaucoup de maîtres ne vont-ils pas aussi loin. Ils prétendent seulement restreindre la grammaire scolaire aux règles vraiment utiles, à l'exclusion de toutes connaissances d'intérêt purement théorique.

La thèse, dans cette généralité, est plus que soutenable et elle peut rallier les partisans des deux méthodes. Mais dès qu'on passe à l'application le désaccord renaît. Ce qui importe, c'est de s'entendre sur ce qui est *utile* en grammaire et de ne pas rétrécir abusivement le sens de ce mot, comme d'aucuns le font. Il se peut qu'une connaissance paraisse n'avoir pas d'applications; mais si elle est nécessaire pour en acquérir une autre qui, elle, en a d'importantes, la première n'est pas moins utile que la seconde. Par exemple, il est à désirer qu'on perde le moins de temps possible à expliquer et faire apprendre la terminologie. Mais aucune étude ne peut se passer d'un certain vocabulaire qui lui soit propre et qu'il faut nécessairement enseigner afin d'éviter les périphrases et de pouvoir se faire comprendre rapidement. On voit bien le temps et la peine qu'on semble y perdre; on ne voit pas ceux qu'on épargne pour la suite. Rien ne sert d'énoncer la règle d'accord du verbe avec son sujet, dont personne ne contestera l'utilité, si on n'a pas, au préalable, fait apprendre les définitions du verbe, du sujet, du nombre, de la personne, qui pourraient être superficiellement jugées d'oiseuses abstractions.

Soit un élève à qui on dicte ces jolis vers alertes de V. de Laprade :

> Toi qui, de si leste façon,
> *Mets* ton fusil de bois en joue,
> Un jour tu feras tout de bon,
> Ce dur métier que l'enfant joue.

Considérons le mot *mets*. Si le maître a renoncé à tout enseignement grammatical, l'écolier abordera cette difficulté à la lumière de l'analogie, avec l'entraînement de l'habitude et obéira aux associations d'images qui joueront alors. Comme le plus souvent, presque toujours, *qui* a pour

antécédent un nom ou un pronom à la troisième personne, comme l'enfant a écrit maintes et maintes fois : « celui *qui dit* », « celui *qui fait* », « celui *qui met* », une liaison, inconsciente mais d'autant plus infrangible, s'est nouée dans sa mémoire entre *qui* et la finale *t* du verbe qui suit. Il écrira donc « toi... qui *met* ». Son maître, fidèle à sa doctrine, lui dira : « Dans ce cas on écrit *mets*, parce qu'il y a *toi* avant *qui* », ce qui au surplus est encore l'énoncé d'une règle, mais d'une règle de détail et d'infime portée. On peut se demander ce que l'enfant aura compris, en quoi une telle notion est instructive et aussi ce qu'il aura appris. Si on lui dicte ensuite : *Enfant, qui mets toute ton ardeur au jeu*, comment du cas précédent inférera-t-il la manière d'écrire *mets* dans celui-ci? Un tel maître usera son temps et consumera son zèle dans des recommandations de détail innombrables, très vite ennuyeuses et vouées à un rapide oubli.

Si donc la cause est gagnée contre les contempteurs de toute grammaire, nous nous trouvons aux prises avec ceux qui, sans la supprimer, se contentent de la comprimer et ne veulent en retenir que l'essentiel. Voyons donc ce qui, dans l'exemple ci-dessus, constitue l'essentiel. Pour corriger le mot *met* et faire comprendre l'orthographe *mets*, l'instituteur fait chercher le sujet; il faut que l'enfant sache ce qu'est un sujet et comment on le trouve. Le sujet est *qui* : il s'agit d'en déterminer la personne; de toute nécessité cela suppose une leçon sur les trois personnes. Mais *qui* n'est par lui-même d'aucune personne; pronom, il a celle du nom dont il tient la place : l'enfant doit donc savoir ce qu'est un pronom, particulièrement ce qu'est ce pronom *qui* et qu'il tient la place de son *antécédent*. Toutes ces connaissances seraient inutiles s'il n'a pas appris aussi

que *toi* est de la deuxième personne et par conséquent une liste des pronoms personnels classés par personne. Encore cela ne suffit-il pas, car on écrit : « toi qui *joues* », « toi qui *cries* » avec un *e*, « toi qui *mis* » sans *t*. Pour être complet, le maître devra donc exiger que l'enfant reconnaisse le groupe de verbes auquel appartient *mettre*, qu'il en sache déterminer le mode et le temps, qu'il se rappelle la terminaison des verbes de ce groupe à ce mode, à ce temps, à ce nombre, à cette personne. Ces notions sur la classification des verbes, sur le mode, le temps, auraient pu paraître purement théoriques, pourtant inutiles : la courte analyse que nous venons de faire nous en révèle au contraire l'absolue nécessité pour qui veut faire comprendre l'orthographe et cultiver le raisonnement. Dans un édifice, les travaux de consolidation du terrain, les fondations elles-mêmes échappent à l'œil; ce sont eux pourtant qui supportent la partie spécialement habitable de la maison. Ainsi, dans tout enseignement, les notions immédiatement utiles tiennent à d'autres dont l'utilité, pour indirecte qu'elle soit, n'en est pas moindre et dont on ne saurait se passer.

*
* *

Nous sommes maintenant en état de conclure et notre conclusion sera une conciliation. L'enfant n'a que peu d'années à passer à l'école. Nous devons nous interdire toute incursion dans la théorie pure, ménager son temps et ses forces. Écartons donc résolument toutes les curiosités grammaticales, toute la gamme (avec ses accidents) des exceptions de détail, tous les termes techniques qui sont dépourvus de valeur pratique; ne l'égarons pas

dans les subtilités. Mais aussi ne ramenons pas l'enseignement de la langue à un empirisme mesquin, qui ne s'adresse qu'à la mémoire ; simplifions, élaguons, mais avec prudence, cette prudence des hommes qui ont appris à chercher dix fois la raison de ce qui est avant de le modifier. Que dans le même temps on ait pu à la fois se vanter de faire l'éducation de l'esprit et rejeter tout enseignement à forme logique, c'est une de ces inconséquences, de ces contradictions auxquelles n'échappent guère les novateurs, qui tiennent surtout à paraître hardis et qui font de la nouveauté le criterium du vrai.

N'ayons pas cependant le fanatisme des pratiques traditionnelles. Défions-nous des généralités vagues, des règles sues et répétées mais non comprises, des anciennes et fastidieuses récitations grammaticales. Si l'éducation doit apprendre à l'enfant à abstraire, elle manque son but en le jetant de prime-saut dans l'abstrait; si elle doit lui enseigner à généraliser, elle le manque tout autant en lui fournissant des généralités toutes faites. L'enseignement grammatical doit éviter, et c'est la grande concession que nous ferons aux empiristes, disons mieux, c'est l'idée juste et féconde que nous leur emprunterons, d'imposer à la mémoire des abstractions et des formules sans contenu.

En défendant la tradition grammaticale, en appelant de nos vœux l'inévitable retour du pendule qui doit nous y ramener, nous n'avons donc pas l'intention de l'accepter et de la prôner sans réserve avec tous ses abus. A notre avis, la leçon de grammaire doit, comme cela se pratique dans les meilleures classes, car nous n'avons pas la prétention d'inventer, commencer par un exemple clair, court, frappant, littéraire s'il se peut, c'est-à-dire tiré du meilleur usage, et mettant bien en évidence le fait de langue qui

est l'objet de la leçon. A cet exemple le maître en ajoute, ou mieux, en fait ajouter par les élèves un, deux, trois, quatre autres similaires : on les compare, on voit à plein le fait ; on en tire ce qu'un physicien appellerait la loi et ce qui est pour nous une règle. Cette règle, nous l'énonçons aussi brièvement, mais aussi rigoureusement que possible. Les élèves doivent l'apprendre par cœur; puis ils ont à l'appliquer dans des exercices oraux et des devoirs écrits. Y manquent-ils ? la correction consiste dans un rappel de la règle. On le voit, l'enseignement grammatical tel que nous le concevons ne s'abstrait pas de l'usage; comment le pourrait-il ? La grammaire que nous faisons apprendre part de l'usage pour le définir et y revient pour le régir. C'est une théorie, mais qui se tire de la pratique et aboutit à la pratique pour l'étendre, lui donner plus d'assurance et de rectitude. Elle est l'application à un enseignement particulier d'une grande doctrine pédagogique, celle qui consiste à traiter l'enfant comme une intelligence, comme un être raisonnable, qui recèle en lui-même toutes les virtualités d'un développement dont l'activité logique est la condition et le moyen.

P.-H. Gay,
Directeur d'École normale.

La Guerre et l'Enseignement des Langues vivantes en Allemagne[1].

Dès 1914, le problème de l'enseignement des langues vivantes s'est posé en Allemagne. Sans attendre les décisions administratives ou l'avis de personnes autorisées ; nombre de parents, à la rentrée d'octobre, s'opposèrent à ce que leurs enfants suivissent des cours de langues étrangères, d'où une situation de fait qui déchaîna bientôt d'ardentes polémiques.

Otto Hachtmann[2], en septembre 1914, avait déjà attiré l'attention sur la position difficile des professeurs de langues modernes. L'enthousiasme qu'ils apportaient à leur enseignement leur fait soudain défaut.

Il leur faut enseigner la langue d'un ennemi qu'ils haïssent ou tout au moins méprisent. « Car il ne sert de rien d'arguer que la majorité dans les deux pays (la France et l'Angleterre) ne veut pas la guerre. La profonde sympathie que le professeur doit avoir pour les Anglais et les Français, qui doit animer son enseignement, a reçu un choc... notre enthousiasme spontané a disparu, la belle image que reflétait le miroir de notre âme est brisée. » Et si les professeurs apportaient encore à leur tâche la même

1. D'après les notes laissées par M. Victor, professeur à l'École normale de Lyon, mort il y a quelques mois à Zurich, où il était allé chercher un supplément de documentation sur la pédagogie allemande moderne. Il ne faut rien voir autre chose, dans ces notes qui compléteront les études déjà publiées ici par M. Victor, que des analyses très détaillées et scrupuleuses d'articles empruntés aux grandes revues pédagogiques d'Allemagne.

2. O. Hachtmann. *Der Kriegu. die Lehrer der neueren Sprachen*, *die Hilfe*, 24 septembre 1914.

ardeur qu'autrefois, à quoi leur servirait-elle, puisqu'elle ne trouverait pas d'écho dans l'âme des élèves? A ces enfants qui ne connaissaient pas par avance la France et l'Angleterre, une semblable attitude paraîtrait antipatriotique. Et comment les maîtres pourraient-ils exiger une impartialité dont eux-mêmes sont incapables?

Cependant, conclut Hachtmann, les professeurs de langues vivantes doivent, comme tous les citoyens, faire leur devoir. Et s'ils ont parfois besoin de réconfort, ils le trouveront dans cette idée que, si l'Allemagne mérite d'être à la tête des nations, c'est avant tout par « l'amour, si profondément enraciné dans son âme, qu'elle porte à la vérité ».

L'article de Hachtmann provoqua, au début de 1915, une réponse du Pr Robert Petsch[1]. Celui-ci, au nom des traditions de l'idéalisme allemand, demandait qu'on laissât dans l'enseignement une place honorable à l'étude des sources anglaises et françaises où puisèrent les grands classiques.

La discussion ainsi ouverte s'est continuée dans différentes revues spéciales, sans compter nombre de brochures et les grands quotidiens. Elle est loin à l'heure actuelle d'être close. Il ne saurait donc être question d'en donner les résultats définitifs; tout au plus peut-on distinguer certaines tendances dominantes.

I

A vrai dire, la question des langues vivantes n'est à cette heure que l'une des faces d'un problème beaucoup plus général. C'est d'une réforme de l'enseignement tout entier qu'il s'agit. Le mot d'ordre des pédagogues actuels, c'est *umlernen*; que faut-il entendre par ce mot? *Umlernen*, c'est apprendre à nouveau, réapprendre si l'on veut, mais surtout, c'est recommencer par la base et dans un autre esprit une œuvre d'éducation et d'instruction que l'on avait crue achevée, c'est procéder à une revision de valeurs longtemps tenues pour vraies, et ainsi, c'est proclamer indirectement que le passé était erreur ou mensonge....

1. Pr. R. Petsch, *Der Krieg und die Neuphilologen*, Grenzboten, 1915, Nr. 5.

Cet esprit nouveau d'où procèdent les pédagogues allemands, c'est « l'esprit des grands jours d'août 1914 et de la levée en masse contre l'envahisseur », c'est l'esprit de la guerre insufflant une vie nouvelle et plus riche à l'école et à toute la jeunesse de l'Allemagne en armes. C'est cet esprit qui propose des fins nouvelles [1]. »

Sur l'école réformée, les avis d'ailleurs ne sont pas unanimes. Elle a déjà donné lieu à de nombreuses controverses dont on ne saurait dire que la lumière ait jailli. On s'entend pour déclarer qu'elle sera *deutsch national*, mais il est plus difficile de se mettre d'accord sur le sens de ce « mot bâtard », comme l'avouent les défenseurs mêmes de l'école nouvelle. Il semble qu'il s'agisse en somme de former des personnalités « qui soient allemandes jusque dans la moelle de leurs os », de développer les qualités spécifiquement allemandes — mais quelles sont ces qualités ? c'est justement là que la difficulté commence —, de donner aux élèves la conscience de ce qui constitue l'individualité nationale et la volonté de cultiver en eux cette individualité : « L'école primaire et l'école de perfectionnement peuvent demeurer, si l'on peut dire, *naïvement allemandes*, l'école secondaire doit être *allemande consciemment* [2]. »

Qu'un tel programme, si imprécis soit-il, se montre de prime abord défavorable aux langues étrangères, c'est assez naturel. Cependant, il faut le dire, les partisans de leur suppression pure et simple semblent assez peu nombreux. Sans doute, il s'en trouve pour soutenir que c'est « rejeter un enfant du sein de notre peuple que de l'élever dans l'esprit d'un peuple étranger, qu'il n'y a pas de plus grand péché contre la race à laquelle on appartient..., que l'enfant, avec une langue étrangère, absorbe, pour ainsi dire, un esprit étranger, que plusieurs langues introduisent en lui autant d'âmes différentes qui s'y font la guerre et compromettent le développement vigoureux et original de son individualité [3] ». Mais une opinion si excessive, visiblement

---

1. Victor, *La Guerre et l'École*. Étude sur le mot d'ordre pédagogique. « Umlernen ».

2. Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkriege, *Beiträge... gesammelt von Norrenberg*, Teubner, 1916, p. 26.

3. Schultze, cité par Hasl : Fremdsprachen im Ramen neuer Erziehungsideale; *Zeitschrift für den französ. u. engl. Unterricht*, 14. Bd.

inspirée par les passions du moment, ne trouve pas d'écho dans la presse pédagogique, et la plupart des éducateurs d'outre-Rhin admettent que céder à cet entraînement serait à la fois puéril et dangereux.

On se demande bien plutôt dans quelle proportion les langues étrangères entreront dans les nouveaux programmes. La place jusqu'ici leur était faite assez belle, particulièrement au français, que l'on commençait plus tôt que l'anglais et auquel on consacrait un plus grand nombre d'heures. C'est ainsi qu'en Prusse, dans toute la série des classes des écoles réales supérieures, on consacre actuellement quarante-sept heures au français, tandis que l'anglais, commencé trois ans plus tard, ne compte que vingt-cinq heures. Mais la langue maternelle est encore moins bien traitée. Dans les hautes classes, où la moyenne des heures d'enseignement est au total de vingt-sept à trente-cinq, trois heures seulement sont consacrées à l'allemand et, de l'avis quasi unanime des professeurs, avant la guerre, il y avait une « crise de l'allemand », peut-être beaucoup plus grave et plus profonde que chez nous la « crise de français »[1].

L'école nouvelle y remédiera. L'étude de la langue maternelle est en effet indispensable au développement de l'individualité nationale. On y ajoute l'histoire, pour laquelle certains réclament un supplément d'une heure par classe et, pour les filles, l'enseignement ménager. D'où la nécessité d'équilibrer les programmes aux dépens des langues vivantes outrageusement favorisées.

C'est ainsi que Mlle Jacoby[2], *Oberlehrerin* à Lübeck, propose de les réduire l'une et l'autre d'un quart, conservant au français sa prépondérance sur l'anglais. De même Leo Pilch[3] propose de rogner aussi, et peut-être de préférence, sur les heures de latin.

Jusque-là, rien que de très raisonnable. Mais les solutions beaucoup plus radicales ne manquent pas. En particulier, un courant très marqué se manifeste contre le français, dont on veut faire une matière facultative dans l'espoir de le voir peu à peu

---

1. Voir Bornecque, *Questions d'enseignement secondaire des garçons et des filles en Allemagne et en Autriche.*

2. P. Jacoby, *Die höheren Mädchenschulen*, Heft 4, 1916.

3. Leo Pilch, Nationale Erziehung und die Fremdsprachen, *Zeitschrift f. d. franz. u. engl. Unt.*, Heft 3, 17. Jahrgang, 19 août 1917.

disparaître tout à fait. Les partisans de cette mesure sont à la fois des gallophobes et des utilitaires. Ils partent joyeusement en guerre contre la race latine et sa civilisation décadente, et accordent d'autre part à l'anglais une valeur pratique trop grande pour qu'il soit possible de le rejeter.

Le plus violent parmi eux, c'est peut-être le Directeur Otto Lohmann[1] de Hanovre, qui se « fondant sur l'expérience de toute une vie », tient notre langue et notre littérature pour peu appropriées à l'éducation de la jeunesse. « La langue française est le véhicule de toutes les idées malsaines qui, venant de l'ouest, pénètrent dans notre peuple. Sans doute, il peut y avoir dans le nombre de bonnes choses, mais les éléments nuisibles ou de valeur nulle prédominent pourtant. » Et d'ailleurs « pourquoi nous occuper encore des Français? Ce peuple qui, dans sa haine puérile, a déchaîné la catastrophe, chez qui la dépopulation est un signe — superflu, du reste — de décadence, ce peuple mi-tigre et mi-singe, a dit Voltaire, ne doit plus exister pour nous. » Ce qu'il y a de bon dans sa littérature, « nous le traduirons, nulle langue plus que la nôtre n'en est capable ». « Que les Français apprennent l'allemand s'ils le veulent et le peuvent. Nous n'emploierons plus leur langue à l'avenir. »

Hofmitter[2] est tout aussi excessif. « La langue et la littérature françaises, se demande-t-il, ont-elles encore pour nous une telle importance?... Le français n'a-t-il pas joué son rôle jusqu'au bout?... L'étude que nous en faisons n'est-elle pas le reste d'une dépendance centenaire, et ne devrions-nous pas le faire disparaître?... L'essence de la littérature française est dans une recherche toute formelle; l'essence de la littérature anglaise, c'est la substance et le poids.... Les passages obscurs, chez Molière, ce sont des abîmes que l'on sonde en tâtonnant; chez Shakespeare, ce sont des sommets que l'on emporte de haute lutte.... Et quel gain pour la littérature et l'histoire de la civilisation, si l'on en avait enfin fini avec le mythe du grand siècle, de

1. Dr. Pr. O. Lohmann, Die neuere Philologie und der Krieg. Betrachtungen eines alten Neuphilologen, *Die Neueren Sprachen*, Bd. XXIII, Heft 1, avril 1915. — Le Dr. Pr. Lohmann est professeur de français.

2. Hofmitter, Soll unsere Jugend Englisch oder Französisch lernen? *Süddeutsche Monatshefte*, Oktober 1915.

cette soi-disant merveilleuse floraison poétique, qui ne fut que l'époque d'une littérature raffinée, mais anémiée. Reconnaître franchement que l'on ne se trouve pas en communion intime avec Corneille, Molière, etc., c'est se placer en compagnie de Lessing et de Taine.... Quant à ce qui est impérissable dans la littérature française, ce qu'elle présente de plus achevé et de plus mûr, ce n'est point pour l'école. C'est l'œuvre de sceptiques, faite pour des sceptiques, l'œuvre d'hommes du monde s'adressant à des hommes du monde, l'œuvre d'artistes fins et habiles,... que ne peuvent goûter que les dilettantes et les connaisseurs. » D'ailleurs la littérature française n'est pas, comme la littérature anglaise, originale : c'est une littérature d'imitation. Et c'est pourquoi les rapports avec la France furent toujours pour l'Allemagne « stériles, desséchants, destructeurs », les rapports avec l'Angleterre, au contraire, « vivifiants, féconds, créateurs ».

La langue et la littérature anglaises sont susceptibles d'exercer sur l'Allemagne cette heureuse influence non seulement parce qu'elles l'emportent réellement sur celles de la France, mais aussi parce que la parenté de race les rend d'un abord facile aux débutants, parce qu'elles leur sont tout de suite familières et leur parlent au cœur. Mais les raisons qui dictent aux partisans de l'anglais en tant que langue unique cette préférence ne sont pas toutes aussi idéales et désintéressées.

Parmi les puissances européennes, l'Angleterre en effet porte entre toutes le caractère de puissance mondiale que, depuis 1870, l'Allemagne rêve d'acquérir. Sur le terrain économique comme sur le terrain politique, les ambitions allemandes se sont heurtées de toutes parts à la concurrence britannique. Apprendre l'anglais est utile pour combattre cette concurrence; il faut se rendre maître des moyens qui ont valu à l'Angleterre une telle supériorité, il faut aller à l'école des Anglais. « La littérature anglaise respire, plus que toute autre au monde, le souffle puissant de la grande politique, auquel les poitrines allemandes sont si longues à s'habituer et dont il faudra bien qu'elles prennent l'habitude[1]... » C'est à cause de ce caractère que « l'anglais peut

1. Hofmitter.

être une discipline, un moyen d'éduquer et de fortifier le cœur et la raison, ce que le français n'est et ne sera jamais »..... Et Hofmitter conclut : « Lorsque les Bavarois veulent exprimer cette idée, qu'il faut s'adresser bien du premier coup, ils disent : Va trouver le maître-forgeron, et non pas l'apprenti. Je crois vraiment que les Français, au moins depuis 1870, peut-être même depuis 1815, sont devenus les apprentis, tandis que les Anglais devenaient les maîtres. Le duc — pour parler comme Fiesque — est tombé. Jetons après lui son manteau [1]. »

Un moyen de culture adapté au génie allemand, un instrument commercial, une éducatrice de l'esprit de politique mondiale, voilà donc ce que doit être la langue anglaise à l'école, voilà la tâche qu'il convient de lui assigner et que le français est impuissant à accomplir.

Cette opinion, à laquelle la virulence et l'étendue des articles cités, l'autorité des auteurs et le sérieux des revues qui les ont accueillis donnent un certain poids, méritait de nous arrêter quelque peu. Je n'oserais cependant affirmer que ces plaidoyers en faveur de l'Angleterre aient eu grand succès en Allemagne. Lohmann lui-même a reconnu avec une certaine irritation l'échec de sa campagne [2]. Il renonce à lutter pour la suppression du français ou la séparation des deux langues vivantes. « Le gymnase aura comme auparavant deux langues vivantes.... » Et tout en formulant ses réserves, il s'incline devant la décision des associations, des collèges et de l'administration, d'après lesquels : « les écoles supérieures renonceraient à leur existence même, si elles renonçaient aux deux langues ». Les attaques du Directeur Lohmann et de Hofmitter font ainsi surgir parmi les nouveaux philologues des défenseurs de la langue française. Voyons ce qu'ils proposent et quels sont leurs arguments.

---

1. Dans la pièce de Schiller, *Die Verschwörung des Fiesco in Genua* (A. V., Sc. 16), dont Hofmitter paraît d'ailleurs avoir gardé un souvenir fort peu exact.

2. Pr. D. Lohmann, Conférence prononcée le 29 janvier 1916 au Hamburger Landesverein et publiée dans : *Die höheren Mädchenschulen*, Heft 7, 1916.

II

Même parmi ceux qui se placent à un point de vue purement utilitaire, les affirmations ci-dessus sont loin de rencontrer une pleine approbation. La valeur du français, en tant que langue mondiale, ne leur paraît pas aussi évidemment nulle. C'est ainsi que Hans Hoffe propose de faire deux séries distinctes : anglais-allemand et français-latin [1]. Il surgit d'autre part en Autriche des projets, comme ceux de Karpf [2] et du Pr Toischer [3], tendant à ne conserver qu'une langue étrangère commune, le latin, et à introduire dans chaque province l'étude de la langue des voisins. Les langues slaves prendraient ainsi place dans l'enseignement, ainsi que les langues scandinaves.

Mais la plupart des adversaires de Lohmann et de Hofmitter se prononcent résolument pour le maintien des deux langues, comme avant la guerre. Et ils invoquent pour soutenir leur thèse précisément les fins que se propose l'école nouvelle. Pour eux, les langues étrangères sont un moyen de développer le caractère national : c'est là qu'elles doivent tendre, comme toutes les matières d'enseignement. S'il s'agit, à l'école nouvelle, d'une éducation en vue d'une germanité consciente [4] », il y a deux manières d'arriver à ce résultat. On peut procéder directement, par l'enseignement de l'allemand et de l'histoire d'Allemagne, et indirectement, en opposant, par la connaissance de l'étranger, à l'individualité allemande les individualités nationales qui l'entourent. Ces deux méthodes ne sont pas indépendantes, au contraire, elles se complètent et se superposent l'une l'autre, et les langues vivantes sont dans l'enseignement national un complément obligé de l'histoire et de l'allemand. Car « ce qu'il y a en nous de plus profond, de plus essentiel, ce qui nous appartient le plus en propre, n'existe

1. H. Hoffe, Zur künftigen akademischen Vorbildung, *Die neueren Sprachen*, Oktober 1916, Heft 6.

2. Oberleutnant Karp, Die neueren Sprachen nach dem Kriege, *id.*, novembre 1916.

3. De l'Université de Prague, Welche Fremdsprachen sollen an unseren Schulen gelehrt und gelernt werden? *Monatshefte für pädagogische Reform.*

4. Richard Le Mang, Das deutsch-nationale Lyceum, *Die höheren Mädchenschulen*, Heft 5.

que par rapport aux choses étrangères qui nous entourent[1] ». Se connaître, c'est se distinguer d'autrui, toute connaissance est une comparaison. Les Allemands désormais apprendront les langues « non par amour de l'étranger, non parce qu'ils préféreront l'étranger à leur propre culture, mais par un amour conscient de leur nature particulière, de ce qui constitue leur humanité propre, par amour de l'élément national, que la tâche de notre vie est de cultiver et de faire fleurir en noble et belle humanité[1] ». Comme on le voit, pour Küchler, l'opposition du caractère national et de l'étranger n'a rien d'absolu, elle suppose, elle appelle une conciliation; « c'est seulement de la fusion d'éléments nationaux et d'éléments étrangers que naissent de grands et beaux caractères! » Mais chez d'autres nouveaux philologues, cette opposition est beaucoup plus absolue.

Krüper[2] part de ce principe que « l'école doit devenir l'organe de la culture morale nationale, la représentante de l'unité spirituelle de la nation ». Et c'est pourquoi les professeurs, et tout spécialement les professeurs de langues vivantes, doivent dès maintenant se préoccuper « de ne jamais laisser disparaître des salles de classe l'esprit de l'époque actuelle » par lequel s'est affirmée si fortement l'unité nationale. Ils ne devront jamais oublier un des enseignements de la guerre, à savoir que nous sommes encore loin d'une culture européenne; autant que les armées, ce sont les civilisations qui se combattent, ce que prouvent, non les excès de la littérature chauvine, mais, entre autres, les déclarations d'un Boutroux. Les professeurs de français doivent se le dire et se le redire : « La poésie française n'est pas notre poésie, elle ne saurait nous communiquer sa flamme ni nous faire partager son émotion, l'imagination des Français procède autrement que la nôtre, leur goût de la forme est différent ». « Jamais notre but ne pourra être d'éveiller dans le cœur de notre jeunesse de l'amour et de l'enthousiasme ou encore une compréhension et une sympathie réelles pour ce qui nous est étranger. Tous ces sentiments qui viennent du fond de l'âme doivent aller

1. Walter Küchler, Vom Sinn und Wert unserer Arbeit, *Die Neueren Sprachen*, novembre 1915. Heft 7.

2. Krüper, Französische Literatur im Unterricht der deutschen Schule, *Zeitschrift für den französischen und englischen Unterricht*, 1917, Heft 2.

à notre propre littérature allemande et à notre art. Quant à ce qu'il peut y avoir de beau sous le vêtement des langues étrangères, contentons-nous d'amener nos élèves à l'examiner clairement et tout au plus à lui rendre justice. »

« Chassons donc de l'enseignement toutes ces paroles d'admiration enthousiaste et d'éloge excessif que les étrangers ont inventées pour leurs écrivains.... Gardons-nous aussi à l'avenir de reconnaître par trop facilement la supériorité des œuvres françaises au point de vue de la forme.... » La perfection de la forme leur vient — a dit Stendhal — de la prédilection pour le « petit fait ». Il n'y a pas en Allemagne de ces maîtres de l'aperçu qui émiettent leur sagesse en délicats filigranes, et il y a peu de chances pour qu'un La Fontaine y naisse jamais. Mais cela veut dire simplement que la forme sous laquelle l'Allemand voit les choses est autre, non qu'elle est inférieure.

On peut se demander avec raison quel sera le caractère d'un enseignement dominé par la préoccupation d'opposer à la matière enseignée, de parti pris, une incompréhension hostile. Un tel enseignement serait en effet impossible s'il s'agissait d'une étude purement scientifique ou esthétique, comme avant la guerre. Mais cette étude ne convient pas à l'école, elle y est un but inaccessible, et surtout, elle est contraire à l'esprit de l'école nationale. Or l'enseignement des langues vivantes doit contribuer au développement de l'individualité nationale, en faisant connaître, à un point de vue purement national, les peuples auxquels furent et seront mêlés les destins de l'Allemagne, les peuples que, au cours de son histoire, elle rencontre sur son chemin; il doit s'efforcer d'armer, dans sa « lutte pour la vie », le peuple allemand.

Dès qu'on assigne à l'enseignement des langues vivantes ces fins nouvelles, il convient de se demander si les moyens employés jusqu'ici y répondent encore. Et les linguistes qui se posent cette question sont amenés à esquisser un projet de réforme totale de l'enseignement des langues.

Les programmes tout d'abord seront changés. Comme il s'agit de faire survivre dans les classes « l'esprit des grands jours d'août 1914 et de la levée en masse contre l'envahisseur », on prendra pour thèmes préférés les tableaux et les idées que

fournit la guerre actuelle. Dans les classes de français et d'anglais, comme ailleurs, on s'inspirera de la circulaire ministérielle prussienne du 6 novembre 1914, qui prescrit d'établir « des rapports vivifiants entre l'école et la guerre, de servir de guide à la jeunesse pour qu'elle participe avec intelligence à la vie de cette époque de gloire ». Dans ce but, on lira les journaux étrangers, les communiqués officiels, les livres diplomatiques, on fera des devoirs sur « Nos avions », sur l'attaque d'une tranchée, sur les sous-marins et le bombardement par zeppelins des villes anglaises. Excellent moyen, non seulement de retenir l'intérêt des élèves, mais aussi de cultiver l'esprit guerrier qui, au moins en Allemagne, va si facilement de pair avec le sentiment national.

Mais point n'est besoin, pour donner à l'heure de langue étrangère un caractère d'actualité, « de puiser dans les journaux anglais ou français : il suffit de s'en tenir au vieux fonds traditionnel de lecture, qui a fait ses preuves. Les descriptions des pays et des gens, les récits de voyages nous conduiront vers les lieux où combattent nos pères et nos frères et nous permettront de suivre pas à pas leur marche victorieuse ».

Pour beaucoup, « ce vieux fonds traditionnel de lecture » ne suffit d'ailleurs plus. Les langues vivantes doivent en effet devenir un auxiliaire de l'histoire, le choix des textes sera de plus en plus historique et se ressentira des tendances nationalistes que les études historiques ont, maintenant plus que jamais, en Allemagne. C'est ainsi que « durant l'heure de français, l'âme de l'enfant s'emplit de tristesse, de colère ou de joie au récit des rapts de Louis XIV, des tempêtes de la Révolution et de l'Empire, des guerres de la Liberté ou des succès de 1870-71 ».

« Marbot, Hérisson, Cuny, Erckmann-Chatrian, Zola, Sarcey, Halévy, Chuquet et Rousset nous enseignent ce que notre peuple a souffert, comment il s'est soulevé et vengé, et les actes d'héroïsme de nos pères ne brillent pas d'un éclat moins lumineux dans les récits de Chuquet, de Rousset, que dans les récits allemands.

« L'heure d'anglais nous est d'un plus grand secours pour découvrir le sens de la lutte actuelle.

« Étudiée comme il convient, la strophe :

All thine shall be the subject main,
And every shore it circles thine

deviendrait l'occasion d'une vue générale de la politique mondiale et coloniale de l'Angleterre. Ce serait un chapitre capital de l'histoire du monde et de la civilisation, qui apprendrait à nos élèves contre quelles prétentions notre peuple se lève et pour quels droits l'Allemagne doit lutter jusqu'au dernier souffle, si elle veut demeurer une puissance mondiale.

« Et comme nos élèves étudient Macaulay, Green, Seeley, Dilke, ils comprendront, à lire le récit des luttes entre l'Angleterre et la France, la haine que les Anglais nourrissent contre l'Allemagne.

« Avec chaque page de ces livres d'histoire, nous retrouvons la strophe de Thomson mise en prose, elle est le leit-motiv de l'histoire extérieure de l'Angleterre :

« La mer nous appartient par un décret de la nature et nous nous engageons sur la voie qu'elle nous ouvre pour soumettre et peupler la terre. »

« En outre, dans « Lord Clive » et dans « Warren Hasting » de Macaulay, nos élèves voient les fondateurs de l'Empire britannique à l'œuvre, et l'histoire de l'Irlande vue à travers Green, ou celle de l'Inde d'après le discours de Burke, montrent si l'Angleterre a toujours combattu pour le droit et la liberté et pour la protection des faibles.

« Ainsi les langues étrangères révèlent le tempérament de nos ennemis. Sans doute nous avons commis quelques erreurs.... Nous avons manqué de sagacité, nous n'avons pas su voir combien grandes étaient la jalousie, la haine et la scélératesse de nos ennemis, nous nous sommes fiés à de faux amis, nous n'avons pas encouragé des amitiés qui n'attendaient qu'un signe pour se manifester, mais la guerre a dessillé nos yeux, et grâce à la connaissance de l'anglais et du français, nous verrons l'Anglais et le Français tels qu'ils sont, nous saurons mieux pourquoi nous luttons. »

Tels sont, résumés par M. Victor, les principes qui doivent désormais guider les nouveaux philologues allemands pour le

choix des lectures faites dans les classes de langues vivantes. On y mettra au premier plan Carlyle et Taine, on cherchera tout ce qui peut présenter sous un jour défavorable l'attitude de la France et de l'Angleterre au cours de leur histoire, on insistera sur la « politique de revanche ». Et s'il est malgré tout impossible de ne pas faire une place, si réduite soit-elle, à la littérature, ce sera pour la dénigrer systématiquement au profit de la littérature allemande, pour montrer que la valeur de la littérature française est toute « formelle », qu'elle est aristocratique et exclusive, que « les Français n'ont pas le don lyrique », pour insister sur la vanité du Français, sur sa prétention à l'hégémonie intellectuelle, et si l'on rencontre parmi les écrivains étrangers des hommes qui tout de même s'imposent, on dira qu'ils sont chez eux des isolés, des incompris, qu'en Allemagne seulement on leur a rendu justice, que c'est là vraiment qu'on a le droit de dire « notre Shakespeare, notre Rousseau, notre Renan »[1].

En ce qui concerne l'enseignement de la langue elle-même, la méthode sera changée. C'est qu'il ne s'agit plus, en effet, d'apprendre les langues pour elles-mêmes, pour les écrire et les parler. Elles doivent contribuer à l'enseignement de la langue maternelle, à peu près comme les langues classiques. Et c'est pourquoi la méthode directe, à en croire les partisans de l'école nouvelle, a fait son temps. Elle n'est que pur charlatanisme. Si son but est de mettre l'élève à même de parler les langues étrangères, elle n'y arrive pas. Parler une langue étrangère est chose impossible. Les maîtres en sont incapables, comment les élèves seraient-ils plus habiles qu'eux ? Et la méthode directe obtiendrait-elle vraiment ce résultat, qu'elle serait alors un danger pour l'esprit national, un crime contre « le bien le plus sacré », la langue maternelle. Et Hasl réclame qu'on supprime les excès auxquels donne lieu l'étude de la prononciation..., la conversation en langue étrangère, toujours faite aux dépens de l'idée, car on n'y traite que des sujets convenus ; que l'on renonce à penser en langue étrangère, à présenter « en leçons de choses mesquines » les pays et les peuples étrangers ; qu'on rejette à tout jamais l'échange de correspondances, les échanges d'enfants,

1. Voir surtout Krüper, art. cité.

l'institution des assistants, l'enseignement par l'image et « tout ce fatras parasite, source de confusion, que l'on a voulu nous faire prendre pour l'essence de l'enseignement des langues vivantes »[1].

D'accord avec l'esprit général de l'école nouvelle, l'enseignement doit être fondé « sur la seule base de la langue maternelle »[2], de façon à donner à celle-ci un arrière-plan (*Hintergrund*) scientifique par une comparaison constante avec les autres langues. Les exercices de prononciation doivent avoir pour but de mettre en évidence « les sons spécifiquement allemands »[3], l'enseignement grammatical de faire ressortir les particularités de la syntaxe allemande et, en général, c'est le génie propre à la langue allemande que le professeur cherchera à dégager. On reviendra donc à l'ancienne méthode de traduction, la seule scientifique, la seule qui, étant fondée sur une comparaison constante, ne compromette pas la culture nationale et puisse au contraire être utilisée à son profit.

III

Conserver les langues étrangères, ne rien leur enlever de l'importance qu'elles avaient avant la guerre, peut-être même y ajouter encore[4], mais les étudier dans un esprit étroit et hostile, éviter comme un danger et comme une perversion du sentiment national tout ce qui peut, dans l'enseignement, conduire à une compréhension large, impartiale, vraiment humaine, des diverses individualités nationales, tel est le programme de ces étranges professeurs. Ils semblent avoir oublié qu'il ne saurait y avoir d'étude sérieuse et de science véritable sans impartialité, sans un don complet de soi-même (ce qu'ils appellent : *die volle Hingabe*) à la matière que l'on étudie. Ne trouverons-nous pas enfin parmi les pédagogues d'outre-Rhin quelques esprits plus ouverts

1. Hasl, Fremdsprachen im Rahmen neuer Erziehungsideale, *Zeitschrift für franz. u. engl. Unterricht*, 14, Bd. 1915.
2. Hasl.
3. Clemens Pilz, Fremdsprachlicher Unterricht und deutschnationale Bildung; *Die neueren Sprachen;* Februar-März, 1916.
4. Cf. Hasl, « Die germanische Schule muss eine Geistes=oder Sprachschule sein. » Article cité.

à ce qui n'est pas exclusivement allemand, épris d'un idéal plus élevé et pour qui l'enseignement ne saurait reposer que sur le respect de la vérité pure et simple ?

Nous pourrions presque l'espérer. Parmi les partisans des deux langues, il s'en trouve pour faire appel aux grandes traditions humanistes du XVIIIe siècle. « Pourquoi, la guerre terminée, continuerions-nous, au grand dommage de notre jeunesse, à faire la guerre des langues?[1] » Le salut de l'Allemagne veut qu'elle se rattache à la grande période d'idéalisme que représentent avant tout Gœthe et Schiller : « Il nous faut poursuivre le chemin que parcoururent au milieu du siècle Hebbel et Wagner, de même que de nos jours Eucken, Trölltsch, Spranger.... Il nous faut donc puiser aux sources où ils puisèrent.... Pas plus qu'eux, nous ne saurions devenir les esclaves de l'étranger, mais nous voulons redonner une vie nouvelle aux grands courants de pure humanité qui passent à travers les pièces d'un Shakespeare, d'un Molière, à travers les œuvres des grands philosophes et historiens anglais, les vigoureux pamphlets de Voltaire et de Rousseau, nous voulons retrouver les valeurs éternelles qui gisent dans le passé, non pas seulement dans le passé allemand, mais dans le passé de tous les peuples.... Inutile de passer sous silence, bien au contraire, le fait que les Français et les Anglais d'aujourd'hui font peu d'honneur à leurs grands ancêtres; mais d'accord avec le siècle de Lessing, qui a professé même envers des ennemis comme une sympathie intellectuelle, d'accord avec le sentiment que les Allemands ont de la justice et avec notre profond respect pour toute grande production artistique, nous montrerons qu'il y eut jadis dans ces mêmes peuples des forces capables d'enfanter de tels chefs-d'œuvre. Et ces forces, se pourrait-il qu'elles fussent à jamais disparues?[2] »

Ces humanistes sont naturellement assez portés à la défiance envers l'école nationale. Ils se refusent à accepter une réforme répondant aux seules exigences de l'actualité et inspirée par des passions peut-être passagères. Et tout d'abord, ce terme de

1. Joachim Clasen, Die neueren Sprachen und der Kriez, *Die Neueren Sprachen*, XXIII. Bd, Heft 4, Juli 1915.

2. Pr. Robert Petsch, *Der Krieg und die Neuphilologen*. Grenzboten 1915. Nr. 5.

deutschnational, qui prétend résumer le programme de l'école nouvelle, que signifie-t-il au juste? Une école, dès qu'elle est bonne, est toujours assez nationale. Et pourquoi les langues étrangères auraient-elles une action « dénationalisante » (*entdeutschend*)? Ceux qui oublient leur pays, ce sont bien plutôt ceux qui n'ont jamais étudié les langues à l'école. L'enseignement des langues n'a dénationalisé personne. Et qu'importe que beaucoup de gens apprennent des langues dont ils n'auront jamais l'occasion de se servir? Ils y gagneront toujours d'échapper par là au chauvinisme français — grâce au développement d'un large humanisme, — au « mercantilisme » anglais — grâce au désintéressement qu'ils apporteront à cette étude. D'ailleurs, la meilleure preuve que les langues font besoin, ce sont les cours qui s'organisent de toutes parts et sont suivis même des plus pauvres. Quant à sacrifier une des deux langues, d'abord le choix est difficile, et l'on apprend plus facilement une seconde langue, lorsqu'on en a déjà étudié une. Le mieux est de ne rien changer. Qu'il s'agisse des programmes ou de la méthode d'enseignement, la nécessité d'une réforme ne s'impose pas[1].

Du reste les langues, étudiées pour elles-mêmes, sont une excellente discipline de l'esprit. Et cela est vrai surtout du français. « Il l'emporte sur tout autre par l'adaptation des termes à la pensée (*Zweckmässigkeit*)[2]. » Lui seul dans les écoles réales, peut à cet égard remplacer le latin.

Et comme la langue, la littérature et la civilisation françaises sont indispensables à la culture de l'esprit. « Si nous pouvions nous dire que l'étude des langues étrangères est superflue, tout irait bien. Mais il est certain qu'une bonne partie du savoir et les acquisitions les plus nobles de ces peuples, aujourd'hui excités contre nous par les cliques qui les gouvernent, sont indispensables à une compréhension un peu approfondie de notre propre civilisation[3]. »

Ce n'est pas seulement par intérêt pour le passé anglais ou français que les langues étrangères méritent d'être étudiées,

1. Dr. Schœmbs, Deutschnationales Lyceum und Sprachunterricht, *Die höheren Mädchenschulrn*, Heft 1, 13. Januar 1916.
2. A. Dirr, Der Franzose, *Süddeutsche Monatshefte*, Sept. 1916.
3. R. Petsch.

elles seront utiles après la guerre, lorsqu'il s'agira de renouer des relations avec les autres peuples. « Nous ne serions pas des Allemands si nous ne cherchions pas à renouer les liens aujourd'hui brisés. Ce sera difficile sans doute. Mais — et ici le Pr Petsch s'appuie sur une expérience vécue, sur la connaissance qu'il a en particulier de la nation anglaise — il faut distinguer entre le gouvernement et le peuple. Il y a en Angleterre, d'une part, le millionnaire, qui est libre, d'autre part, le prolétaire, qui a la vie facile, car on la lui fait facile; enfin les classes moyennes pour qui l'existence est un combat journalier. Celles-ci n'ont pas voulu la guerre, elles ne sont pas responsables des fautes d'un gouvernement que du reste elles critiquent. »

Et d'ailleurs, chacun sait que ces *middles classes* ont produit tout ce qu'il y a de grand dans la littérature anglaise.

« Faire connaître cette Angleterre aux élèves — je laisse aux spécialistes l'adaptation à faire en ce qui concerne les choses de France —, c'est bien mériter de notre peuple et de l'humanité. » Les voies de la politique britannique sont périmées, de même que sont comptés les jours du gouvernement actuel. « Si un destin favorable — et je ne parle pas ici en Allemand seulement, j'ai aussi en vue les intérêts supérieurs du peuple anglais — si une victoire décisive de notre pays brisait ce fol orgueil insulaire et montrait aux Anglais qu'ils ne sont ni les seuls ni les premiers au monde... alors on ne voit pas pourquoi il serait impossible de préparer une entente, fondée, non sur des considérations sentimentales, mais sur des intérêts réels, entre les deux peuples. Discours et traités ne seraient pas nécessaires. » C'est assez de se connaître les uns les autres et de se respecter, au double sens du mot. Ainsi seulement sera possible, non un compromis vermoulu (*ein fauler Kompromis*), mais une paix réelle et honorable..... » « Alors naîtront peu à peu des tâches difficiles, nobles et séduisantes. » Nous y préparerons notre jeunesse « par un enseignement des langues et des littératures qui lui fera connaître, en quelque sorte dans le domaine de la culture pure, toutes les forces les plus nobles des peuples étrangers, tous les germes de sa vie intérieure qui seraient susceptibles d'être développés. Et entreprendre cette tâche juste au moment où nos

troupes là-bas exécutent la lie repoussante de ces mêmes peuples et mettent une fin à leur civilisation dégénérée, voilà qui est d'une beauté tout humaine et, avant tout, allemande. » Et le Pr Petsch termine en demandant aux professeurs de langue d'être « des Allemands complets, des hommes complets, des citoyens tels qu'en peut seule forger cette magnifique époque d'airain et de noble héroïsme. Puisse la conscience des difficultés de leur tâche leur donner la force de concourir, dans leur sphère en apparence restreinte, à la même œuvre que ceux qui combattent ».

Faut-il attribuer à l'enthousiasme qui emporte le Pr Petsch l'obscurité soudaine de cette conclusion? Ou l'enchevêtrement de son style trahit-il l'embarras de sa pensée? Quoi qu'il en soit, il nous semble que son humanisme ait pris soudain une tournure inattendue. Nous ne voyons pas très bien comment un professeur, uniquement préoccupé dans sa classe d'ouvrir l'âme de ses élèves à la compréhension des chefs-d'œuvre étrangers, peut concourir à la même œuvre que les armées qui ont bombardé Reims et menacé Venise. Cet enrôlement des nouveaux philologues n'a rien de très rassurant. Nous aimerions avoir quelques éclaircissemeuts sur les bases de cette entente réelle — et non sentimentale! — avec l'Angleterre, sur ces tâches, « difficiles, nobles et séduisantes » auxquelles l'Allemagne et l'Angleterre, la paix conclue, travailleraient côte à côte. Et voici que sur tous ces points, d'autres « humanistes » nous renseignent abondamment.

Küchler, comme on l'a déjà vu, professe que la tâche des nouveaux philologues, c'est « le développement du caractère national de l'humanité ». Le professeur qui vit, enseigne et s'instruit dans cette pensée ne peut craindre que soient détruites les bases de son activité. Les guerres n'ont pu empêcher les hommes de recommencer à se tendre la main par-dessus les frontières ruisselantes de sang, elles n'ont pu empêcher que de l'union des peuples hier encore ennemis naissent de fécondes associations civilisatrices, que le long conflit ne se résolve enfin en harmonie et en réconciliation. « Tandis que les cloches annonceront la paix, des mains actives essaieront déjà de renouer les liens rompus. Anglais, Allemands, Russes et Français

recommenceront à faire du commerce ensemble. La pénétration mutuelle des peuples, en tant qu'états industriels et associations commerciales, sera plus tumultueuse et plus complexe qu'avant. » Et là où se rencontreront commerçants et banquiers, « la seule chose qui compte vraiment, l'esprit, le commerce et l'échange intellectuels, s'abstiendraient et se condamneraient à périr? Les travailleurs spirituels, aigris et irrités se tiendraient à l'écart? » Ils ne le pourraient ni ne le devraient. Ils doivent, comme des sentinelles, monter la garde, eux aussi, armer leur pays pour la concurrence spirituelle, faire connaître l'Allemagne au dehors. Car, renchérit Hollack [1], on se trompe lorsqu'on pense qu'après la guerre nous aurons atteint nos buts politiques. Nous ne serons pas au bout du chemin qui doit nous mettre au rang de puissance mondiale incontestée. Il ne nous suffira pas de donner procuration aux diplomates. « Plus le peuple allemand deviendra puissance mondiale, plus les problèmes de politique extérieure se presseront avec insistance dans la sphère d'action de chaque individu. » Alors la tâche des nouveaux philologues deviendra particulièrement intéressante. Ils auront à enseigner les langues étrangères qui se parleront après comme avant sur le marché mondial; ils ne devront jamais oublier de défendre les intérêts de la pensée allemande, le point de vue allemand contre l'étranger. « Je rappelle en passant les plaintes sans nombre de nos assistants sur les traitements indignes dont ils furent l'objet en France, les livres de classe français, tolérés par nous en silence, et qui, au mépris de toute vérité, ont pendant des années semé dans la jeunesse française des germes de mécontentement et de haine. Il nous faudra exercer sur ce point une action définie et radicale, avant de songer à renouer des relations. » Mais ce serait une grave erreur si, au moment où nous renonçons à « un internationalisme sans couleur », nous prétendions affirmer notre conscience nationale en nous interdisant tout commerce avec le reste du monde. L'Allemagne doit devenir, non internationale, mais « surnationale » [2], elle doit faire, non une « simple politique nationale », mais « une politique nationale mondiale »,

1. Hollack, Der Krieg und die neue Philologie, *Die Neueren Sprachen*, 1915, Heft 5.
2. *Uebernational.*

et la partie de cette tâche qui revient aux nouveaux philologues, c'est « la conquête morale »[1], complément nécessaire de la conquête économique et militaire. Il faut non seulement élargir l'horizon de la pensée allemande, mais encore répandre et grandir au dehors l'idée de l'Allemagne. Et cela sans se laisser arrêter par un sentiment de réserve et d'honneur mal entendu. La victoire des armes allemandes sur terre et sur mer empêchera que l'Allemagne se heurte à des résistances humiliantes. « Si nous y mettons le tact nécessaire, les plus obtinés et ceux qui se croient mieux informés que nous finiront par reconnaître qu'il est inutile et même désavantageux de s'opposer au travail allemand... la guerre ne nous a pas seulement préservés du danger certes menaçant de perdre notre individualité nationale; elle nous a aussi révélé notre mission mondiale, mission à laquelle le peuple allemand a été appelé dans l'intérêt de l'humanité tout entière. ». Et Hollack conclut sur ce vœu plein de charitables illusions : « Nous n'abandonnons pas l'espoir de renouer en France et en Angleterre des amitiés fondées sur un désir de compréhension mutuelle. Qui connaît les Français et les Anglais et des écrivains comme Taine et Carlyle, sait qu'il n'y a pas seulement dans ces pays des Poincaré et des Grey; et les mécontentements des deux peuples sont des débuts pleins de promesses, d'où sortira le triomphe de la raison. »

Et voici comment — cela saurait-il nous surprendre? — l'humanisme professé par ces défenseurs des langues et des littératures étrangères se transforme en une doctrine agressive de pénétration intellectuelle et de conquête morale. Faire régner dans le monde entier non seulement la force allemande, mais aussi l'esprit allemand, acquérir avec l'hégémonie politique l'hégémonie intellectuelle, telle est l'ambition, plus dangereuse, parce que plus sournoise, que les rodomontades des partisans de l'école nouvelle, qui se cache sous l'attitude conciliante de ces pangermanistes de la pensée.

*
* *

Comme je le disais en commençant, il est impossible de tirer des conclusions définitives de cette enquête. On ne peut encore

1. *Moralische Eroberung* (Rherbach).

savoir quelles tendances l'emporteront et à quelles solutions les décisions administratives donneront la préférence. Voici cependant, sous toutes réserves, quelques précisions.

Il est permis dès à présent de considérer comme définitivement écartées les alternatives consistant en une suppression totale soit des deux langues, soit du français. Les professeurs, l'administration et le public sont d'accord sur ce point : après la guerre, comme avant, les deux langues seront enseignées, et l'une et l'autre à titre obligatoire.

Mais l'esprit de cet enseignement changera probablement. Et comme le gouvernement se prononce nettement en faveur de l'école nouvelle, il y a des chances pour que cet esprit soit de plus en plus celui d'un nationalisme agressif et étroit. Les tendances qui se manifestaient depuis longtemps déjà dans l'enseignement de l'histoire envahiront les classes de langues.

Renoncera-t-on, comme certains le réclament, à la méthode directe? Je ne le crois pas; on s'entendait généralement avant la guerre pour reconnaître que la méthode directe présente, en ce qui concerne la pratique de la langue, une incontestable supériorité. Il y aurait là, au point de vue économique, une faute comme le gouvernement allemand n'a guère l'habitude d'en commettre.

La méthode directe se concilie d'ailleurs très bien — le cas du Pr Petsch et de ses pareils le prouve — avec les tendances nationalistes. Et puis, on étudiera peut-être le français avec le souci de faire soi-disant de l'histoire, l'anglais dans un but utilitaire.

Ce ne sont là que des hypothèses. La seule chose que l'on puisse déjà affirmer en toute certitude, c'est que, moins encore qu'avant la guerre, l'enseignement sera conçu dans un esprit d'impartialité et de désintéressement. Il ne sera qu'un instrument aux mains des classes dirigeantes. Et nous venons de voir quel parti l'on peut tirer de cet instrument en ce qui concerne les langues vivantes. Aussi ne saurait-on trop se préoccuper en France des transformations que projettent d'y introduire les pédagogues allemands.

GERMAINE GOBLOT.

Classes spéciales pour les Enfants en retard.

On a eu souci des enfants anormaux, et dans l'intention de produire quelque clarté en leurs esprits embrumés, on a ouvert des classes spéciales, préparé un personnel, dépensé maints efforts ingénieux. C'est là une œuvre charitable, certes; mais elle est moins féconde, avouons-le, que ne le seraient des soins particuliers donnés au groupe nombreux des enfants qui sont en retard parce que, malades ou négligents, ils ont manqué souvent l'école, ou parce que, d'esprit plus lourd ou plus indocile, de volonté plus faible que leurs camarades, ils ont lâché pied de bonne heure et n'ont pas suivi l'allure des autres. Oubliés à l'arrière, ils assistent à la classe plus qu'ils n'y prennent part, piétinent dans les cours inférieurs, s'ennuient à l'école et s'en évadent autant qu'ils peuvent. Voilà comment la moitié à peine de nos élèves parviennent au certificat d'études. Bon nombre terminent leur scolarité au cours moyen 1re année; certains même ne dépassent pas le cours élémentaire 2e année, et ils quittent l'école incapables de lire couramment, de calculer les quatre opérations sans erreur, de respecter à peu près l'orthographe. Sachant trop peu pour conserver et pour acquérir, à vingt ans ils sont presque dépourvus.

Cependant, cette catégorie d'enfants possède assez de moyens intellectuels pour que des maîtres avertis et courageux les munissent solidement du savoir essentiel, par une organisation spéciale du travail et des procédés adaptés. Avec eux l'objet de l'enseignement devrait être avant tout la lecture, l'écriture, l'orthographe et le calcul, étant entendu que savoir lire c'est

comprendre à peu près ce qu'on lit. Quand ces connaissances ne sont pas suffisantes, on ne peut les compléter seul, et c'est pourquoi l'acquisition en est indispensable à l'école.

Les moyens essentiels seraient la culture de l'attention et l'effort intellectuel, le retard ayant pour cause dominante la passivité ou la distraction. L'un et l'autre ne sont possibles que par une action constante du maître sur chaque enfant observé dans ses moyens, étudié dans son caractère, suivi de près dans son savoir et ses habitudes d'esprit. Ici, plus qu'ailleurs encore, l'enseignement individuel doit prolonger et achever l'enseignement collectif parce que, dans ce milieu spécial, les aptitudes et les insuffisances sont plus diverses, et qu'il faut les reconnaître pour leur donner les soins nécessaires. On enseigne, on fait répéter pour que Pierre, Jean ou André comprennent, retiennent, profitent, et non parce que l'emploi du temps comporte telle leçon; on interroge, non pour avoir une réponse de n'importe qui, mais pour savoir si Charles, Edmond ou Robert ont écouté et retenu, pour leur apprendre ce qu'ils ne savent pas, pour les accoutumer à réfléchir. Aucun ne doit rester inactif ni traîner en route. S'en trouve-t-il qui ralentissent le pas, c'est à eux qu'on revient sans cesse pour les stimuler, les inviter à reprendre ce qu'on a expliqué, à reproduire ce que les camarades ont répondu.

Ces appels réitérés à l'attention, cette excitation à l'effort n'excluent pas certains exercices de répétition propres à loger dans la mémoire des notions fondamentales, comme les tables d'addition et de multiplication, la liste des multiples et des sous-multiples en système métrique; la conjugaison, etc. : le but c'est le savoir utile, et il faut l'introduire et le fixer par les moyens appropriés, de telle façon qu'il soit acquis pour toujours.

Dans les grandes écoles urbaines, il serait possible de constituer au moins une de ces classes, qui répondrait à peu près au niveau du cours moyen 1re année (élèves normaux de neuf à dix ans), et qui recevrait ceux dont la scolarité finit dans l'année. Le programme et l'organisation du travail seraient établis, non d'après ce qu'il est désirable que tout enfant connaisse en quittant l'école, puisque cet espoir n'est plus permis avec ceux-là, mais d'après ce qu'on peut attendre de leurs moyens dans le domaine

des connaissances de première nécessité. Au lieu de disperser les soins sur l'utile, il faut les concentrer sur l'indispensable.

L'obligation de suivre chacun de près, de combler à propos les lacunes de son savoir et de lutter contre l'inertie, ne permettrait pas de réunir dans la classe plus d'une trentaine d'enfants. La tâche voudrait en outre un bon maître, et elle serait digne de lui : le mérite est plus grand à être le médecin des esprits négligés ou engourdis que l'hygiéniste éclairé des intelligences normales; et il faudrait qu'on le proclamât, qu'on eût, pour qui accepterait ce rôle et s'en acquitterait avec succès, toute la considération due à des services généreux.

Quant au programme, la première place devrait revenir à la lecture facile et intelligente. Deux séances par jour, ce ne serait pas trop pour atteindre à l'aisance sans laquelle toute lecture personnelle est une peine qu'on écarte. Et puis, chez celui qui lit avec embarras, l'oubli mord si avidement qu'à l'âge adulte la lecture n'est qu'une syllabation, et le « déchiffrage » absorbe l'effort au point que, l'idée restant cachée ou obscure, le contact avec l'auteur ne s'établit pas. Il a peine déjà à se produire quand on lit couramment, parce que souvent l'emprise sur le sens est veule ou indifférente. Le meilleur moyen d'y accoutumer les enfants, c'est d'inviter chacun d'eux, après une deuxième ou une troisième lecture du texte, à reproduire oralement la substance des quelques lignes ou de l'alinéa qu'il a lus. Rien ne vaut mieux que cet exercice pour discipliner l'attention, étendre les idées en des directions variées, habituer à s'approcher de la pensée d'autrui et à s'exprimer soi-même. Des questions opportunes révèlent si le lecteur comprend et l'invitent à réfléchir; elles indiquent en même temps au maître où il doit porter la lumière.

Ce serait là l'essentiel de l'enseignement du français. Quelques poésies apprises par audition et quelques exercices de rédaction sous forme de lettres pratiques le compléteraient heureusement.

L'orthographe d'usage s'alimenterait à ces lectures abondantes. Comme il suffit, pour éviter les fautes contre l'accord des mots, de connaître, avec la conjugaison, les règles générales relatives à l'adjectif, au verbe, au participe passé, et, condition essentielle, d'avoir l'esprit présent lorsqu'on écrit, il ne s'agirait pas de réciter des textes nombreux de grammaire, ni d'écrire des pages

et des pages, mais de travailler avec réflexion. Cette habitude ne se prend que par une surveillance vigilante et des sollicitations individuelles et continues du maître au cours du travail écrit.

Les quatre opérations, le calcul mental, le système métrique à numération décimale et seulement après, quand tout cela est bien, très bien connu, la mesure des surfaces et des volumes étudiée sur des réalités, suffiraient comme programme de calcul. On laisserait de côté la théorie de l'arithmétique, les fractions, et l'on écarterait résolument ces problèmes nombreux avec solutions stéréotypées reproduites de mémoire, dont le profit intellectuel est si pauvre et l'utilité pratique si discutable. Ce serait assez de questions simples et de vie courante, avec raisonnements oraux surtout.

L'écriture sera régulière et lisible si l'on exige de l'application dans tous les devoirs. Pas n'est besoin de ces pages spéciales quotidiennes, trop souvent copies indifférentes d'un mot ou d'un texte.

En histoire, je me bornerais, deux fois la semaine, à des lectures dans le cours élémentaire de Lavisse ou dans un ouvrage répondant à ce niveau ; je ferais lire aussi, en usant de la carte en même temps, un manuel élémentaire de géographie ; comme notions scientifiques, des leçons de choses, une ou deux fois par semaine, choisies de façon à instruire vraiment par le moyen de l'observation et de l'expérimentation. Pas de leçons spéciales d'instruction civique; deux entretiens de morale sans résumés à apprendre suffiraient à compléter l'action éducative latente de l'école.

Je conserverais le dessin, le chant, les exercices physiques qui, en dehors de leur utilité propre, détendent l'esprit.

Ainsi entendu, le travail, quoique intense en classe (je ne donnerais rien, ou très peu à faire dans la famille) ne dépasserait pas les moyens ni les forces de mes élèves, et il ne risquerait pas de verser dans le verbalisme dont ils ont déjà souffert, ni dans ces longs devoirs qui ne sont que des *occupations*.

Je tâcherais aussi de faire aimer la classe par ces enfants qui, jusqu'alors, n'y ont éprouvé qu'ennui, reproches ou dédain. Quand on se rend compte à chaque instant du travail de tous, quand chacun à son tour est convié à répondre, on reconnaît

aisément la bonne volonté, et en témoignant à propos qu'on l'apprécie, on la soutient et on la fortifie. Tel qui était un cancre prend goût à la vie scolaire et sort de l'ornière parce qu'un maître avisé lui a tendu amicalement la main.

Ces conseils valent assurément pour tous les enfants, et s'ils étaient suivis, le besoin de ces classes spéciales serait moins pressant; mais avec elles, ils sont la condition du succès. Un enfant intelligent acquiert beaucoup par lui-même et prend aisément sa part des leçons collectives; son esprit se tient actif sans une intervention directe du maître : il n'en est pas de même de l'élève attardé, qui a besoin d'un soutien vigilant et assidu.

Le bénéfice de classes organisées dans cet esprit me paraît de telle importance qu'à mon sens il y aurait grand avantage, dans certains milieux, à en constituer une dès le cours élémentaire 2e année. Tels enfants en retard, ainsi ressaisis à temps et mis au point quant au savoir fondamental, par un instituteur habile à combler les lacunes et à provoquer l'essor intellectuel, feraient ensuite bonne figure au cours moyen, alors que, sans cette précaution, ils languiraient pendant toute leur scolarité.

En somme, tout ceci revient à dire que l'objet de l'école est d'instruire *tous* les enfants le mieux possible en assurant d'abord les connaissances essentielles. Les emplois du temps, les programmes sont, par nature, des appuis et des guides; ils ne sont rien d'autre. On a fait ce qu'on a dû non parce qu'on les a suivis ponctuellement, mais bien parce que, avec leur secours, on a obtenu de chaque élève, qu'on a tâché de bien connaître, tout l'effort qu'il pouvait donner, et qu'on l'a muni intelligemment de tout le savoir utile qu'il pouvait acquérir. C'est à l'école à choisir ses disciplines et à s'organiser en vue de cette fin qui la domine.

POITRINAL.

Note sur le Calcul rapide des Carrés.

L'ouvrage que j'ai publié sur le calcul rapide il y a quelques années[1] m'a valu, outre l'honneur de traductions à l'étranger, l'avantage de recevoir d'un certain nombre de mathématiciens et de calculateurs des lettres intéressantes que, ces jours-ci, je m'occupais à parcourir et à classer. Parmi ces lettres, j'en trouve une qui indique, pour le calcul rapide des carrés des nombres à effectuer mentalement, un procédé d'une application générale dont quelques maîtres peut-être prendront volontiers connaissance.

J'avais dit, dans mon livre (voir n° 245) que : « il est facile d'obtenir sans longs calculs les carrés des nombres de 26 à 100, si l'on connaît les carrés des 25 premiers nombres », qu'on peut apprendre par cœur sans grande peine, et je donnais les règles pratiques suivantes :

1° Pour obtenir les carrés des nombres de 26 à 50, multipliez par 100 la différence entre le nombre donné et 25; ajoutez le carré connu de la différence entre 50 et le nombre donné :

$$A^2 = (A - 25)\,100 + (50 - A)^2.$$

Exemple : 39^2

$$\begin{array}{lll} 39 - 25 = & & 14 \text{ centaines.} \\ 50 - 39 = & 11 \text{ dont le carré est} & 121 \\ \hline 39^2 = & & 1\,531 \end{array}$$

2° Pour obtenir les carrés des nombres entre 50 et 76, multipliez par 100 la somme de 25 et de la différence entre le nombre donné et 50; ajoutez le carré connu de la différence entre le nombre donné et 50.

1. *Procédés de Calcul rapide*, édité à la librairie Armand Colin.

Exemple : 67^2

$$\begin{array}{lll} 25 + 17 = & & 42 \text{ centaines.} \\ \underline{67 - 50} = 17 & \text{dont le carré est} & \underline{289} \\ 67^2 & & 4\,489 \end{array}$$

3° Pour obtenir les carrés des nombres de 76 à 100, multipliez par 100 le double de la différence entre le nombre donné et 50; ajoutez le carré connu de la différence entre 100 et le nombre donné.

Exemple : 88^2

$$\begin{array}{lll} 38 \times 2 & & 76 \text{ centaines.} \\ \underline{100 - 88} = 12 & \text{dont le carré est} & \underline{144} \\ 88^2 & & 7\,744 \end{array}$$

Ces notions brièvement rappelées, je passe la parole à mon correspondant, en exprimant le regret de ne pouvoir donner ici son nom, car sa signature est presque illisible. Tout ce que je puis dire de lui, c'est qu'il m'a adressé sa lettre d'un village de Suisse, où sans doute il habite.

Voici, presque textuellement, ce qu'il m'écrivait :

« Le procédé que vous indiquez peut être développé de la façon suivante :

Soit A le nombre qu'on veut élever au carré.

Quand il est compris entre 25 et 50, on a

$$A^2 = (A - 25)100 + (50 - A)^2.$$

On a de même, si le nombre proposé est

entre 50 et 100 :

$$A^2 = (A - 50)200 + (100 - A)^2;$$

entre 100 et 200 :

$$A^2 = (A - 100)400 + (200 - A)^2;$$

entre 200 et 400 :

$$A^2 = (A - 200)800 + (400 - A)^2;$$

entre 400 et 800 :

$$A^2 = (A - 400)1\,600 + (800 - A)^2 \ldots \text{etc.}$$

Or, si l'on considère ces diverses formules, on peut faire les deux remarques suivantes.

1° Dans toutes, les trois nombres qui servent à déterminer les carrés et que nous pourrions appeler *nombres auxiliaires* sont

toujours les trois termes consécutifs d'une progression géométrique de raison 2.

2° Il est indifférent d'employer l'une ou l'autre de ces séries de 3 nombres pour élever au carré un nombre quelconque, quelle que soit sa place dans la suite des nombres. Par exemple, le nombre 30 (entre 25 et 50) pourrait fort bien être élevé au carré au moyen de la formule indiquée ci-dessus pour les nombres compris entre 400 et 800. On aurait :

$$30^2 = (30 - 400)\,1\,600 + (800 - 30)^2 = 900.$$

En examinant plus à fond la question, on peut observer que n'importe quel terne peut également servir, pourvu qu'il soit constitué au moyen de trois nombres en progression géométrique de raison 2; par exemple :

$$30^2 = (30 - 2)\,8 + (4 - 30)^2 = 900.$$

le terne employé étant ici : 2 : 4 : 8.

On se trouve donc en présence d'un rapport constant entre les carrés de nombres quelconques et la suite quelconque de trois nombres en progression géométrique de raison 2. Cela résulte d'ailleurs du développement de la formule :

$$\begin{aligned} A^2 &= (A - n)4n + (A - 2n)^2 \\ &= 4An - 4n^2 + A^2 - 4An + 4n^2. \end{aligned}$$

Puisqu'on est libre dans le choix du terne à employer, on pourra, dans nombre de cas, en prendre un de nature à faciliter notablement le calcul des carrés. Proposons-nous, par exemple, de trouver le carré de 987. Nous choisirons le terne 500, 1 000, 2 000. L'opération se réduira à un calcul très simple, qu'il sera aisé de faire mentalement :

$$\begin{array}{rr} 987 - 500 = & 487 \\ 487 \times 2\,000 = & 974\,000 \\ 1\,000 - 987 \text{ ou } 13 \text{ au carré} = & 169 \\ \hline 987^2 & 974\,169 \end{array}$$

FÉLIX MARTEL.

Fièvres typhoïdes et Vaccination antityphique à l'âge scolaire.

Si les fièvres typhoïdes (typhoïdes proprement dites et paratyphoïdes) ont leur maximum de fréquence aux environs de la 21e année, les enfants et les jeunes gens d'âge scolaire, depuis leur rentrée à l'école maternelle jusqu'à leur sortie d'une école primaire supérieure, d'un lycée ou d'une école normale, c'est-à-dire entre quatre et vingt ans, leur fournissent un lourd tribut. A Paris, par 100000 habitants, la mortalité de quatre à neuf ans est de *51*, de dix à quatorze ans de *62*, de quinze à dix-neuf ans de *95*,7.

Sur un total de 3592 décès par la fièvre typhoïde en France pendant l'année 1913, 1179, c'est-à-dire le tiers s'étaient produits chez des personnes de moins de dix-neuf ans.

Toute agglomération d'individus, qu'il s'agisse d'externat comme l'école primaire, mais surtout d'internat (lycée, école primaire supérieure, école normale), facilite la transmission de la contagion pour les affections typhiques comme pour les « maladies rouges ».

On a dit avec raison que la fièvre typhoïde est la maladie « des mains sales »; disons plus poliment que c'est la maladie des mains qui ne sont pas propres, particulièrement au moment des repas, circonstances dans lesquelles les contagions s'effectuent avec une particulière activité.

Combien existe-t-il d'établissements d'enseignement primaire ou secondaire en France où les élèves soient astreints à se laver les mains : 1° aux sorties des cabinets; 2° avant de se mettre à table? Combien en existe-t-il où un lavabo est placé : 1° à côté des

cabinets; 2° avant le réfectoire? — et en faisant cette critique je ne vise pas seulement les écoles où l'on reçoit des élèves, mais celles ou l'on prépare leurs futurs professeurs?

L'énonciation de ces faits justifie l'utilité du présent article dans cette Revue.

Les ouvrages d'hygiène en usage dans les écoles d'enseignement primaire ou secondaire donnent quelques renseignements sur la fièvre typhoïde et les origines de sa transmission ; ils ne mentionnent pas les paratyphoïdes, parce que ces affections étaient assez mal connues avant la guerre. Il faut reconnaître que la distinction entre la fièvre typhoïde proprement dite ou d'Eberth (du nom de son bacille) et les paratyphoïdes A et B, qui offre un assez grand intérêt pour les médecins, en a peu pour les professeurs d'hygiène qui doivent savoir simplement que les signes et les causes de toutes ces affections sont très analogues, que les bacilles origines sont très voisins, mais que le *fait d'avoir été atteint d'une de ces maladies n'immunise nullement contre l'autre* et qu'elles peuvent au contraire se succéder à quelques mois l'une de l'autre.

Quant à l'immunité conférée par une fièvre typhoïde antérieure, elle n'est ni absolue, ni définitive pour un certain nombre de sujets (1 à 2 p. 100), la seconde atteinte est d'ordinaire plus légère. Assez souvent, la récidive se produit à l'occasion d'un séjour en pays étranger, où le sujet est contaminé par d'autres races de bacilles (soldats, colons ou voyageurs au Maroc).

Transmissions. — Nos connaissances sur les modes de transmissions se sont accrues dans ces dernières années.

Les fièvres typhoïdes sont *très contagieuses* dès le début de la maladie et même un à vingt-cinq jours *avant* l'apparition des symptômes fébriles et *après* leur disparition, le typhoïsant éliminant avec ses déjections des bacilles pathogènes. Cette élimination s'accroît dès que se produit la diarrhée. La fluidité des matières facilite leur dispersion et par suite les chances de contagion dans l'entourage du malade. Le bacille existe aussi dans les urines, dans les vomissements ; on le trouve dans les matières fécales, non seulement chez d'anciens malades, mais chez des

personnes saines ayant soigné un typhique ou ayant été en rapport avec lui (*porteurs de germes*).

Les principaux modes de transmission sont : 1° les *mains* qui s'imprègnent des bacilles dans les soins donnés et les transmettent soit directement, soit en touchant les aliments; 2° les matières épandues sur le sol, les huîtres imbibées d'eau d'égout; 3° *l'eau* et le lait contaminés par les déjections; 4° les mouches qui transportent les germes.

En ce qui concerne l'eau, son action étant bien connue, des progrès sensibles avaient été obtenus au moins dans les villes, car dans les villages la contamination des puits a persisté dans nombre de localités et a été l'origine de nombreuses et graves épidémies. La contagion par les mains a été bien mise en lumière par la découverte des transmissions par les cuisinières, porteuses de germes, semant la fièvre typhoïde dans les diverses maisons où elles préparaient les aliments. Mais si ces femmes sont particulièrement à surveiller, il faut bien reconnaître que tout individu n'ayant pas lavé ses mains après avoir été au cabinet peut être un porteur de germes puisque : 1° avant de présenter les signes de la maladie, pendant qu'il en est atteint (formes légères et ambulatoires) et longtemps après qu'il en est guéri, il peut porter sur ses doigts les bacilles; 2° il peut aussi en porter par contact avec des matières contaminées.

Vaccination antityphique et antiparatyphique. — 1° *Chez les militaires.*

Étant donnée la multiplication de ces causes de contagion, la difficulté souvent *très* grande de s'en préserver, on comprend l'intérêt de la découverte d'un procédé permettant de protéger l'individu contre la fièvre typhoïde et aussi contre des affections très voisines, les paratyphoïdes.

Les premiers essais expérimentaux de vaccination des animaux (1888-1892) sont dus à deux Français, les Prof. Chantemesse et Widal qui employèrent la chaleur pour tuer le virus. En 1896, un Anglais, Wright, appliqua à l'homme la vaccination par injections de culture chauffée additionnée de lysol, fit adopter cette méthode dans l'armée anglaise et obtint des résultats très efficaces; actuellement, la vaccination y est obligatoire. En 1909,

on employa le vaccin chauffé et additionné de tricrésol de Russel dans l'armée américaine; le succès fut si remarquable que la vaccination, d'abord facultative, y est devenue obligatoire depuis le 28 octobre 1911. En 1910-1911, la vaccination a commencé à être appliquée dans l'armée française; on a employé le vaccin triple (antityphique et antiparatyphique) stérilisé par l'éther, du Prof. H. Vincent du Val-de-Grâce. Dans la marine, on utilise le vaccin chauffé et additionné de crésil du Prof. Chantemesse.

Les résultats obtenus par le vaccin H. Vincent, notamment au Maroc (morbidité descendue de 149,75 en 1911 à 3,38 en 1914 — et mortalité descendue de 24,15 en 1911 à 0,98 en 1914) et à Avignon, déterminèrent le vote de la loi de 1914 rendant obligatoire la vaccination dans l'armée.

Dans son exposé des motifs, M. le sénateur Léon Labbé, auteur et rapporteur de cette loi qui fut votée à l'unanimité par les deux Chambres, appelait l'attention sur la « multiplicité et la gravité des atteintes de la fièvre typhoïde qui constitue un véritable fléau pour les armées en temps de paix, en campagne et principalement dans les expéditions coloniales ».

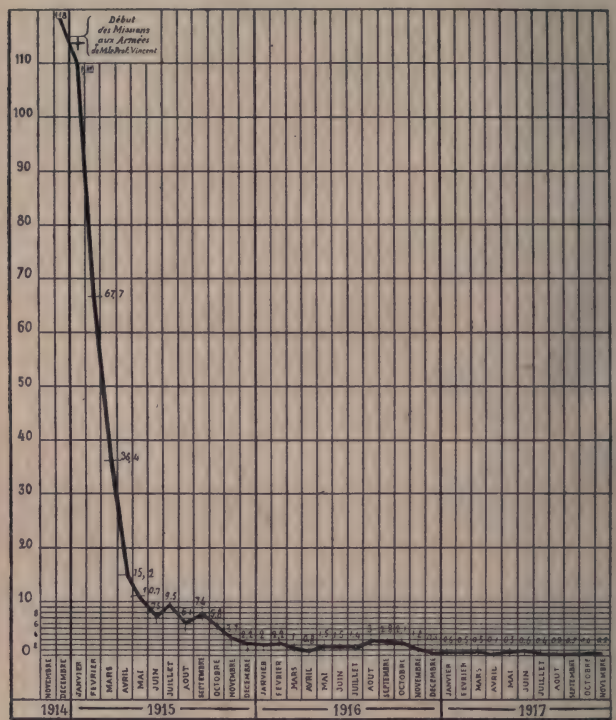
Pendant la guerre de 1870-1871, l'armée allemande, sur un effectif de 815 000 hommes, compta 75 396 cas (85 p. 1 000), dont près de 7 000 suivis de mort. Notre armée, pendant la campagne de Tunisie, s'élevait à 20 000 hommes sur lesquels il y eut 4 200 cas (1/5) et 1 059 décès.

En temps de paix, la fièvre typhoïde figure au premier rang parmi les plus fréquentes des maladies graves qui atteignent l'armée; elle constitue invariablement la principale cause des décès. Pendant les 20 dernières années, les seules troupes de l'intérieur ont compté 66 000 cas avec 1 000 décès. Depuis que les casernes ont été dotées d'eau pure, la moyenne des cas était tombée de 4 800 avec 800 décès en 1888 à 1 600 cas avec 250 décès dans ces dernières années.

La morbidité typhique de l'armée (3,75 par 1 000 hommes), en 1907, n'était dépassée que par celle de la Russie (5,50); en Allemagne, la même année, elle ne s'élevait qu'à 0,41. La fatigue et le surmenage sont des causes très favorisantes.

Au début de la guerre, les vaccinations furent pratiquées, mais comme on ne les employait que dans une partie de l'armée,

la plus jeune, alors que les affections typhiques frappent tous les âges, surtout dans les conditions de fatigue de la guerre, et qu'on n'employait que le vaccin simplement antityphique, les affections paratyphiques étant encore mal connues, le résultat fut l'épidémie de novembre 1914. Dès que la vaccination fut opérée



GUERRE CONTRE L'ALLEMAGNE

Fièvres typhoïdes et paratyphoïdes. (Mortalité par 100 000 hommes.)

comme elle doit l'être, avec le vaccin triple, son succès s'affirma et le graphique ci-dessus montre que la mortalité est tombée bien au-dessous de celle du temps de paix. En 1914, elle avait été de 118 par 100000 hommes, elle s'est abaissée en 1917 à une moyenne de 0,4 pour l'année et 0,2 pour novembre (le même chiffre était obtenu au Maroc).

La vaccination a de plus été simplifiée, au lieu de trois ou quatre injections, on n'en a plus fait que deux, donnant une protection de deux à cinq ans au minimum. (M. le Prof. Vincent estime qu'un grand nombre de vaccinés le sont pour toute leur vie.) Ces injections se font par une simple piqûre sous la peau dans la région de l'épaule. La réaction fébrile à la suite de la vaccination ne se produit que chez 3 à 4 p. 100 des vaccinés, à condition de ne la pratiquer que chez des individus en bonne santé et de les maintenir au repos le jour de l'opération. Cette fièvre cède du reste par l'emploi d'un cachet d'aspirine de 0 gr. 50. Actuellement, la vaccination antityphique est obligatoire dans toutes les armées belligérantes.

2° *Chez les civils.*

Étant donné que la mortalité moyenne en France chez les civils est de 9 p. 100 000 habitants (10 à Paris en 1917 dans le VIe Arrondissement) et que ce chiffre est particulièrement important à signaler, puisqu'il porte sur une population ne comprenant pas les hommes qui sont soldats, on comprend tout l'intérêt de faire connaître ces résultats de la vaccination.

Avant la guerre, elle avait été employée dans la population civile par M. H. Vincent à l'occasion d'épidémies, notamment en 1912, à Paimpol, où la proportion des cas a dépassé 41 p. 100 chez les habitants non vaccinés, alors qu'il ne s'en produisit *aucun* chez les 400 vaccinés. Une constatation importante mérite d'être signalée : lorsqu'on vaccine en période épidémique, il arrive que les injections sont faites à un certain nombre de personnes déjà infectées, or, chez la plupart, la maladie avorte ou ne présente qu'une forme très atténuée.

Frappé par ces résultats, le Ministre de l'Intérieur de Belgique était venu demander à M. Vincent de faire des conférences sur ce sujet en 1914, à Bruxelles, et avait prescrit la vaccination obligatoire dans toutes les localités où un cas de fièvre typhoïde était déclaré.

Dans nombre de villages en France, cette pratique par les médecins a arrêté immédiatement des épidémies, alors que la fièvre y était endémique. La vaccination antityphique a été

employée en grand en Espagne chez les civils (16 000 à Valence) avec le vaccin Vincent.

La conclusion s'impose : sans rien abandonner des mesures hygiéniques qu'on a jusqu'ici imposées pour la fièvre typhoïde, il convient de mettre en œuvre une méthode d'une puissante efficacité, capable de faire pour cette maladie ce que le vaccin fait pour la variole, et que des millions d'applications ont montré inoffensive.

La vaccination doit être effectuée aussi bien chez les enfants, où la réaction est nulle, que chez les personnes plus âgées, puisque les fièvres typhoïdes peuvent atteindre tous les individus.

Dr Galtier-Boissière.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Des « humanités » rurales a école normale. — D'une lettre de M. R. Périé, inspecteur d'Académie honoraire, publiée par le *Bulletin de l'Amicale de Loir-et-Cher*, nous extrayons ce passage suggestif : « Je voudrais que l'Ecole normale devînt une sorte de Ferme-Ecole d'une espèce nouvelle ou, si l'on aime mieux, une *École-Ferme*, de sorte que l'instituteur qui en sortirait pût être défini le *Paysan qui enseigne*. En matière d'agriculture, les familles et les élèves (enseignements scolaire et postscolaire) ne pourraient plus le considérer comme un amateur. Je voudrais du reste que l'Etat, dans la commune où il enseignerait, lui prêtât de la terre à titre gratuit — une étendue raisonnable — et lui laissât, ses heures d'enseignement étant réduites en conséquence, le temps nécessaire pour la mettre en valeur à *son profit*. Ce serait une part de son traitement, variable comme le revenu de ses voisins, de ses pairs, pour lesquels il serait non seulement un professeur, mais un exemple vivant. A l'Ecole Normale — l'Ecole-Ferme — ses maîtres auraient orienté non seulement l'enseignement scientifique, mais l'enseignement littéraire dans le sens agricole. L'histoire, la géographie, la morale, la littérature seraient pour lui intimement rattachées à la terre. Ses « humanités » seraient des humanités rurales. Et quel magnifique choix de texte serait possible, quel vivant et émouvant commentaire de chaque travail agricole dans chaque saison ! Deux exemples s'offrent à mon esprit : les semailles, la fenaison.

« *Les semailles*. On prendrait les stances de Hugo. On les étudierait au point de vue réaliste et pratique. Il y a deux façons de semer, deux gestes qui ne sont pas également scéniques. Plus d'un vers dans cette pièce, étudié, discuté par des terriens, prendrait un aspect nouveau. On y trouverait sans doute des choses à critiquer, mais aussi des raisons d'admirer plus vraies, plus poignantes, plus profondes. Et ensuite on pourrait examiner la Semeuse de Roty, où se personnifie sur notre monnaie la République Française. Ses cheveux et ses vêtements flottent en arrière. Sème-t-elle donc à contresens du vent? L'observation en a été faite. Que faut-il en penser?

« *La fenaison.* A l'époque où elle a lieu, on lirait, on expliquerait une admirable page d'Anna Karénine. La fatigue de ce travail que Mme de Sévigné trouvait si charmant (la comparaison entre les deux textes serait intéressante), y apparaît intolérable pour un citadin qui a voulu faucher aussi longtemps, aussi sérieusement que les ouvriers rustiques; la description est d'ailleurs fort belle, pleine d'une poésie forte et vraie.

« Dans chaque région le choix des textes réserverait une place aux écrivains locaux. Les pages où Proudhon raconte son enfance paysanne devraient être inscrites sur le programme des lectures dans toutes les écoles-fermes, mais elles auraient pour une école franc-comtoise un intérêt plus direct. Et la Miréio de Mistral, au moment de la cueillette des feuilles de mûriers, à la fin d'une leçon de sériciculture, devrait chanter sa chanson aux futurs instituteurs-paysans de l'Ecole provençale.

« J'indique, sans insister, la tendance de ces « humanités » rurales. Elles renfermeraient — on peut le croire — autant de substance, de vertu civilisatrice que celles du bourgeois. Coordonnées à la pratique, à l'enseignement technique, elles auraient des chances de former un personnel enseignant capable de s'attacher à la vie rustique, source pour lui de profits, d'expériences intéressantes et d'émotions, de jouissances intellectuelles et morales. »

Orientation technique des écoles primaires supérieures. I. — A Villefranche (Rhône). *Participation du Conseil général et de l'industrie régionale à l'organisation des sections industrielles* (*chimie industrielle*, *électricité industrielle*, etc.). — Ce qui caractérise l'école, c'est l'orientation très nette vers les carrières industrielles et commerciales que vient de recevoir depuis quelques mois l'organisation pédagogique. Un crédit de 8 000 francs voté par le Conseil général a permis de créer des cours à tendance professionnelle, et, par suite de circonstances heureuses, on a pu confier les nouveaux enseignements à des spécialistes qualifiés pour les donner. C'est ainsi que la direction des manipulations de chimie a été attribuée à un maître du collège, pourvu du certificat de chimie industrielle; que les maîtres ouvriers ont pu être placés sous l'autorité d'un ingénieur, ancien élève des Arts et Métiers; que les cours d'électricité industrielle ont été réservés au directeur de la station électrique de Villefranche; chaque semaine, à son usine, ont lieu des visites des élèves, visites méthodiques et lui fournissant l'occasion d'explications basées sur l'observation directe des appareils et de leur fonctionnement.

Les dispositions ainsi prises correspondent bien à des débouchés ouverts aux jeunes gens qui sortiront de l'école supérieure. Les usines de la région sont nombreuses et adaptées à des industries variées. La société des blanchiments, teintures et impressions ne

demande qu'à accueillir chaque année plusieurs aides-chimistes; et l'école de chimie industrielle de Lyon recevra les écoliers plus instruits. Les établissements Vermorel, les chantiers du Beaujolais, fabriquent des produits variés (automobiles, machines agricoles, wagons, voitures de toute forme...). Même dans le domaine de l'agriculture proprement dite, il y a d'intéressantes adaptations aux besoins régionaux à poursuivre.

II. — A Creil. — *Participation de l'industrie à l'organisation d'une section de chimie industrielle.* — La Compagnie nationale des matières colorantes et de produits chimiques, informée de la création d'une section de chimie industrielle à l'école primaire supérieure de Creil, vient d'allouer à cette école une subvention annuelle de 500 francs pour une première période de cinq années. Nul doute que l'école ne fasse tous ses efforts pour répondre aux intentions de la compagnie et mériter le renouvellement de cette subvention. Nul doute que l'exemple de la Compagnie nationale des matières colorantes et de produits chimiques ne soit suivi partout où les écoles primaires supérieures sauront adapter leur enseignement aux besoins de l'industrie française.

III. — A Perpignan. — *Participation des commerçants à l'enseignement commercial.* — A Perpignan, un membre du comité de patronage de l'école primaire supérieure a bien voulu se charger de faire aux élèves, *dans ses magasins*, des causeries techniques sur les marchandises.

Voilà qui vaut mieux qu'un « cours de marchandises », enseigné dans une classe dépourvue de tout échantillon, par un maître qui ne connaît que ses livres.

Il est à souhaiter que l'exemple donné à Perpignan soit suivi dans d'autres villes. La collaboration des commerçants et des professeurs peut, d'ailleurs, revêtir d'autres modalités. Nous sommes assurés que les maîtres chargés du cours de marchandises trouveront partout dans les magasins des commerçants membres des comités de patronage le meilleur accueil. Non seulement leur enseignement deviendra, par suite, plus concret et plus vivant, mais on leur offrira volontiers les moyens de constituer rapidement le musée d'échantillons que devrait posséder toute section commerciale d'école primaire supérieure.

Amis de l'école, enrichissez-la [1]. — Ne reprochons pas à l'instituteur de trop instruire les enfants. Aidons-le plutôt à les instruire bien, c'est-à-dire à leur donner le goût et l'amour du travail éclairé

1. Extrait d'un article de M. Vigneras, directeur de l'École normale de Limoges (*Courrier du Centre*, 1er décembre 1917).

qui les fera vivre honnêtement. Que toutes les bonnes volontés, sans distinction de parti ou de secte, se groupent autour de lui, et sans retard pour le succès de cette œuvre sans laquelle seraient impossibles le relèvement du pays et la reconstitution de ses énergies : dans toutes les branches de l'activité, la qualité du travailleur devra suppléer à la pénurie de la main-d'œuvre.... C'est à-vous, forces vives de la nation, que je m'adresse : Associations agricoles, Syndicats ouvriers, Chambres de commerce, Amicales de l'Enseignement, savants, commerçants et industriels enrichis, l'Ecole a besoin de vous. Elle vous demande l'outillage que l'État et les Municipalités ne pourront jamais lui donner avec leurs budgets obérés pour un quart de siècle au moins. Elle vous prie de suppléer à la pauvreté, pour ne pas dire à l'inexistence de ses collections scientifiques; de rajeunir ses rayons de livres dormant dans la poussière et dans l'oubli. Ouvrez le jeudi et durant les vacances, pour nos écoliers inoccupés, des ateliers, des jardins d'expériences, des salles de lecture. Entre nous, n'est-ce point une pitié que Limoges, ville de 100 000 habitants, capitale industrielle du centre, soit encore dépourvue d'un laboratoire de sciences appliquées où les grands enfants de nos écoles primaires pourraient, une ou deux fois par semaine, faire quelques manipulations élémentaires, et s'assimiler un peu de chimie et d'électricité? N'est-il pas humiliant aussi d'y chercher en vain une bibliothèque d'études professionnelles contenant les ouvrages de vulgarisation scientifique ou économique les plus récents, mettant à la disposition des jeunes gens des revues techniques, les rapports remarquables de nos attachés commerciaux à l'étranger? Rapprochez de cette indifférence les quatre milliards consacrés par Carneggie à couvrir l'Amérique et l'Angleterre de bibliothèques populaires et d'institutions scientifiques. Rapprochez-en la toute récente installation de ce fameux Deutsches Museum, de Munich, ce musée incomparable de sciences naturelles et techniques vers lequel accouraient, avant la guerre, les étudiants de tous les pays, et dont les frais ont été presque entièrement couverts par des souscriptions privées. Et dites-vous bien qu'il n'y a plus de temps à perdre, que dans quelques années il serait trop tard; car dans l'âpre lutte économique qui suivra la lutte des armes, les nations qui s'obstineront dans la routine seront irrémédiablement condamnées.

A travers les périodiques étrangers.

Iles Britanniques.

The Times Educational Supplement, 4 avril. — Le *Congrès de la N. U. T.* — A Cambridge s'est réuni le 1er avril — la première fois pendant la guerre — le congrès jadis annuel de la *National Union of Teachers* (N. U. T.) : il comptait 1 100 délégués des 97 308 membres.

Dans son discours, la Présidente, Miss Conway, salua comme une mesure de progrès national le bill de M. Fischer, et spécialement les clauses créant des crèches (nursery schools), abolissant le demi-temps et le travail prématuré des enfants, et fondant un solide enseignement postscolaire. Elle examina en outre la répercussion de la guerre sur le personnel enseignant, puis la question des traitements, et en particulier des traitements féminins.

Sur un total de 36 827, maîtres 20 000 environ ont été mobilisés, dont un millier ont fait « le grand sacrifice ». Les vides ont, naturellement, été comblés par les femmes, mais celles-ci sont en même temps attirées vers les autres professions libérales, et si l'on ne veut voir s'abaisser le niveau intellectuel et moral du personnel universitaire, un relèvement de sa situation pécuniaire s'impose. D'après un rapport ministériel de décembre, 2 639 maîtres « certifiés » sur 36 827 étaient réduits avant la guerre à la portion congrue, 100 livres sterling (2 500 francs) par an à peine, et 25 à un salaire de famine, — moins de 66 livres (1 650 francs). Les femmes étaient encore moins favorisées, plus des deux cinquièmes des « certifiées » devant se contenter d'un traitement inférieur à 100 livres, et 566 d'un maigre pécule n'atteignant pas 65 livres. Le Parlement a bien accordé une indemnité de vie chère, mais le comité ministériel, tout en se déclarant satisfait des services féminins, a considéré comme raisonnable la recommandation que, dans les circonstances actuelles, le traitement d'une femme ne fût pas inférieur aux trois quarts de celui d'un homme, et les autorités locales, dans la distribution des fonds, n'ont guère fait qu'aggraver la différence. On est loin du principe « pour travail égal, paie égale ». D'où la pétition des maîtresses londoniennes.

Sur cette question brûlante, le Congrès, par près de 43 000 voix contre 26 000, résolut de recourir à un *referendum*; par les deux tiers des voix, il se prononça contre une alliance de la N. U. T. avec le Labour Party.

Ψ

The School world, avril. — *Le Bill et l'Echiquier.* — Le nouveau bill accroîtra les charges publiques de 9 millions de livres sterling (225 millions de francs), et, si les crèches (nursery schools) sont fondées, elles comporteront une dépense supplémentaire de 900 000 livres.

Ψ

Le grec à Cambridge. — Après une enquête de cinq années, le syndicat chargé par la vieille université classique d'étudier cette question, vient de proposer dans son rapport que le grec — la bête noire des étudiants scientifiques — cesse d'être obligatoire à l'examen d'entrée, et puisse être remplacé par une langue vivante.

Ψ

En Irlande. — Deux événements d'importance primordiale pour l'enseignement secondaire irlandais ont eu lieu le mois dernier : l'approbation par le Lord Lieutenant des règles posées par le Conseil *ad hoc* pour l'enregistrement des professeurs, et le vote par la Chambre des Communes d'un crédit de 50 000 livres destiné aux écoles « intermédiaires ». Ces mesures font entrer les établissements secondaires dans les services publics et placent leurs maîtres parmi les fonctionnaires, à condition qu'ils soient reconnus par « l'Intermediate Board », c'est-à-dire dûment qualifiés.

Ψ

The Journal of Education, avril. — *Les écoles normales et l'enseignement secondaire.* — Théoriquement, les écoles normales anglaises préparent des instituteurs, mais, en réalité, bon nombre aussi de professeurs pour les lycées et collèges. Le Board se propose de sanctionner cette situation de fait, en demandant à l'avenir aux élèves-maîtres l'engagement d'enseigner, non dans une école élémentaire, mais dans une école quelconque « approuvée », c'est-à-dire reconnue et subventionnée par l'Etat. Les élèves de quatrième année ayant obtenu un grade universitaire avec mention et qui désirent se consacrer à une spécialité pourront abandonner leur école normale et suivre pendant un an les cours d'une université ou d'une école normale secondaire.

Ψ

Le grec à Eton. — M. Hutton, président de la *Modern Language Association*, se plaint de la règle établie à Eton pour les études helléniques : un élève montre-t-il des capacités linguistiques? Il est mis bon gré mal gré dans la classe de grec. N'en montre-t-il point?

On le relègue dans la classe de langue vivante. C'est ainsi que, sur 680 élèves, 200 paraissent assez « brillants » pour la première catégorie, et que 480 « cancres » sont immédiatement placés dans la seconde. Mais la pression ne semble pas provoquer l'appétit, et la proportion change singulièrement aussitôt que le choix devient libre : sur 107 élèves des sections supérieures, 16 tout juste se spécialisent dans les études classiques. Quel grave danger, demande M. Hutton, présenterait l'option volontaire dès le début ? Le résultat du régime actuel, c'est que, pour recruter des interprètes de langue allemande, les autorités ont dû enlever deux professeurs à une université irlandaise ; si les errements continuent, déclare le *Journal of Education*, il faudra, la prochaine fois, s'adresser à l'Allemagne !

Les femmes et le barreau. — Le Bill donnant aux femmes le droit de pratiquer comme avocats consultants (solicitors) vient d'être voté par la Chambre des Lords sans opposition sérieuse. Le *J. of Ed.* ne voit aucun inconvénient à ce qu'on leur ouvre toutes grandes les portes des autres carrières libérales, sans autre condition que leurs capacités et leur succès.

A. G.

États-Unis d'Amérique

Educational Review, mars. — *Le point de vue allemand.* — Le *Lokal Anzeiger* de Berlin insiste sur ce point que la classe ouvrière allemande sera réduite à une condition misérable si l'Allemagne vient à « perdre la guerre ». « Mais, ajoute le journal berlinois, la situation des membres de l'enseignement, de l'élite intellectuelle, c'est-à-dire des représentants les plus qualifiés de la culture teutonique sera plus déplorable encore. Jusqu'ici, en effet, l'empire allemand, à lui seul, sans tenir compte des contributions des divers États et des municipalités, consacrait un milliard de marks annuellement aux seules dépenses de l'instruction publique, alors que la France ne dotait cette partie de son budget que de 261 millions (?) Au cas où une paix de renonciation viendrait à paralyser le futur développement économique des empires centraux, leur effort pécuniaire serait considérablement amoindri, et l'appauvrissement économique vite suivi de l'affaiblissement des ressources et des énergies intellectuelles, et ce dernier résultat est, avant tout, le but ennemi et, en particulier, le but anglais. »

Économie facile à réaliser dans l'enseignement. — M. Charles M. Stebbins vient de publier une brochure intitulée « moyen

d'épargner un million de dollars dans les dépenses de l'enseignement secondaire de New-York ». D'après une expérience de douze ans, conduite dans l'école Erasmus Hall High, de Brooklyn, la grande cause de gaspillage est la décourageante uniformité du passage de tous les élèves d'un même âge d'une classe dans la classe supérieure; puis viennent — agents funestes — trop de redites, des cours trop développés et, enfin, l'inaptitude physique.

Le bénéfice retiré par l'enfant d'une organisation qui lui permettrait de suivre normalement le développement de son intelligence est tellement considérable, qu'on s'étonne de voir cette organisation à peu près universellement inexistante, sauf en Allemagne et à l'école secondaire de Brooklyn. Les répétitions inutiles peuvent être évitées et les lacunes facilement comblées par une entente entre les divers enseignements et une coordination des diverses disciplines, entente et coordination favorisées et dirigées par les chefs d'établissements.

M. S. estime que les économies réalisées s'élèvent ainsi de 25 à 30 p. 100 du total des dépenses. Or, 20 p. 100 d'économie sur le budget de l'enseignement secondaire de New-York, cela donne déjà plus d'un million de dollars.

⚜

The Pedagogical Seminary, mars. — *Faiblesse d'esprit et hérédité.* — M. Ping Ling, de Clark University, après avoir réuni les résultats de recherches faites dans le monde entier, et, entre autres, d'enquêtes conduites par le docteur Goddard, directeur de l'école normale de Vineland, chez plus de 300 familles, en vient aux trois conclusions eugéniques suivantes : 1° Voter les lois nécessaires pour interdire le mariage de personnes dont la descendance ne peut être qu'anormale; 2° poursuivre les études de la transmission des faiblesses mentales; 3° organiser parmi les jeunes gens — par l'école et l'université — une propagande incessante en faveur des unions saines. Lentement, sans doute, mais sûrement, ces trois moyens doivent diminuer les tares telles que la neurasthénie, la migraine chronique, l'hystérie, la phtisie, l'épilepsie, l'idiotie, toutes dues à l'hérédité.

⚜

L'apprentissage et l'éducation industrielle. — D'après M. P. Douglas, de Reed College, l'apprentissage est essentiellement une combinaison de l'instruction générale et du travail professionnel et, entre le patron et l'apprenti, un échange d'enseignement de la part du premier contre la main-d'œuvre du second.

Au temps où les machines et la division exagérée du travail n'existaient pas, cette combinaison et cet échange étaient faciles. Aujourd'hui, la connaissance d'ensemble d'un métier est difficile à donner. Le jeune apprenti se trouve, de son côté, perdu dans l'immensité de l'usine moderne. Seules les écoles professionnelles peuvent former de

futurs ouvriers ayant, en quelque sorte, la philosophie de leur métier, c'est-à-dire capables de comprendre le rôle qu'ils jouent dans l'ensemble, et, par suite, de s'acquitter de leur tâche limitée de façon aussi intelligente que possible. Pour éviter dans l'enseignement de ces écoles des défauts trop constants, il est nécessaire qu'elles soient fondées, entretenues, dirigées par les corps de métiers eux-mêmes, l'État n'exerçant que son rôle logique de contrôle et d'arbitrage. De cette façon peuvent s'obtenir de sérieuses économies, une efficacité et une souplesse qu'un établissement d'Etat ne saurait assurer, par suite des rouages compliqués et à retardement du régime parlementaire, qu'il est nécessaire de mettre en action lors de réformes générales, même peu importantes.

A. Gricourt.

Italie.

Rivista pedagogica, janvier-février 1917. — *Une expérience scolaire italienne* (*L'école rénovée suivant la méthode expérimentale*). — L'inspecteur Friso étudie l'expérience tentée à Milan par Mme Pizzigoni. L'enfant est mis en contact, autant que possible, avec la nature et sans cesse orienté vers le travail. Pour cela tout d'abord l'horaire officiel est modifié; pas de devoir à faire, pas de leçon à apprendre à la maison; les enfants sont à l'école de 9 à 17 heures en hiver, de 8 h. 30 à 17 h. 30 en été, avec un repos de deux heures au milieu de la journée, repos passé à l'école et consacré au repas et à la récréation. L'horaire comporte : éducation physique, 6 heures; exercices manuels, 4; connaissances naturelles, 3; langue italienne, 5; arithmétique, 1; repos, 15; occupations diverses, 3.

Demeurant de 8 à 9 heures par jour à l'école, l'enfant doit y trouver des classes saines, claires, des cours, des bains-douches, des ateliers, un vaste terrain, en partie pour le jeu, en partie pour la culture, chaque classe ayant son petit carré, un poulailler, des ruches, etc..., tout ce qui permet de travailler avec joie. Mais si bon que soit le milieu ainsi constitué, l'enfant n'est pas enfermé dans l'école; les ateliers de la ville, les campagnes qui entourent l'établissement, lui sont ouverts. Il prend contact avec l'extérieur, avec la nature, avec la vie réelle. Et ainsi l'enfant est incité à faire des expériences. Il ne saura peut-être pas beaucoup de choses, mais ce qu'il saura, il le saura bien, pour l'avoir découvert lui-même. Éducation physique, éducation esthétique, éducation morale sont menées de front. La conclusion de l'article est que l'expérience a réussi, bien que les conditions nécessaires n'aient pas toutes été réunies, et que si la méthode expérimentale n'est pas nouvelle, elle avait été rarement appliquée

avec autant d'ampleur. M. Friso signale le tort que pourrait faire à l'école une extension excessive, et il signale aussi que l'élévation des frais détournera les partisans de Mme Pizzigoni d'appliquer ses méthodes.

Le problème des écoles populaires marines. — Analyse d'un discours prononcé à Venise par le sous-secrétaire d'État de l'Instruction publique, M. Roth. On y trouve indiqué le programme de ce que doit connaître l'*homme de mer* : navigation, pisciculture, émigration; — espèces locales de poissons, leurs mœurs, fécondation artificielle; — engins de pêche — conservation du poisson, ports de pêche; navigation à voile, moteurs, industrie frigorifique, accords commerciaux, nouveaux systèmes de filets, construction et réparation des bateaux. — Tout cela doit être enseigné et doit figurer dans la formation professionnelle du marin. Un gros effort est tenté pour réaliser cette éducation.

La cultura populare, janvier 1918. — *Pour la richesse et la civilisation du pays.* — Dans un article très riche malgré sa brièveté, M. Osimo résume l'effort que doit réaliser l'Italie pour donner à l'industrie et à l'agriculture la main-d'œuvre instruite dont elle a besoin; il suggère qu'on pourrait profiter de la période de démobilisation pour donner aux ouvriers, aux agriculteurs, etc... le moyen de passer trois, six mois dans des centres industriels, agricoles, artistiques, voire même à l'étranger, pour se perfectionner dans leur profession.

L'École nationale et la guerre. — MM. Romolo Murri et G. Prezzolini, se plaçant, l'un au point de vue général, l'autre à un point de vue plus particulier, tirent les enseignements de la guerre en ce qui concerne l'école italienne. Pour le dernier, le désastre de Caporetto ne se serait pas produit sans l'ignorance d'un trop grand nombre de soldats, incapables de sens social, incapables de comprendre ce que représente le mot de patrie.

Février. *Sauvons les petits.* — La vue des petits réfugiés provoque l'inquiétude et la pitié de M. Osimo. Ce ne sont pas eux seulement, mais tous les enfants, victimes innocentes des heures dures que nous vivons, qu'il faut mieux défendre. C'est le rôle de l'Etat aidé par toutes les initiatives privées. Et M. Osimo résume, d'après une lettre de Mme Montessori, un projet américain, l'institution de la *Croix blanche des enfants.* L'œuvre s'occuperait avant tout de la cure psychique, nécessaire pour ramener à l'équilibre les petits réfugiés victimes de *shocks* nerveux. On formerait de petites équipes de six

maîtresses américaines spécialement préparées à cette tâche, une directrice, une secrétaire, quatre maîtresses chargées de l'enseignement. Elles grouperaient les enfants en quatre classes de 40 enfants dans des locaux riants. Chaque classe aurait dix dames belges ou françaises, jeunes filles ou veuves de guerre, qui s'instruiraient peu à peu et, en six mois, seraient en état de diriger chacune une classe. Mme Montessori voit la possibilité d'étendre rapidement l'organisation à 16 000 enfants encadrés par 400 maîtresses, 40 inspecteurs et 4 inspectrices générales, sans compter les médecins-spécialistes des maladies nerveuses qui exerceraient sur l'œuvre entière une active surveillance.

I DIRITTI DELLA SCUOLA, février 1918. — *Réformes en préparation.* — Analyse du programme exposé le 27 janvier par le Ministre de l'Instruction publique, Berenini. Tout d'abord il faut rendre obligatoire l'institution de la 4e classe et ne pas permettre que l'enfant ne reste à l'école que pendant 3 ans. Puis réaliser cette *école populaire* qui doit servir de pont entre l'école élémentaire et l'école professionnelle, l'école populaire, faute de laquelle, a dit le Ministre, toute législation protectrice du jeune ouvrier sera vaine. Enfin, réformer l'école normale, qui doit fournir des maîtres compétents pour la 4e classe et pour le cours populaire où le futur maître apprendra non seulement ce qu'il doit enseigner, mais comment il faut l'enseigner.

10 mars 1918. — *La réforme de l'École normale.* — Le projet de loi a été déposé le 27 février. Il s'inspire du projet présenté quatre ans auparavant au Sénat par M. Credaro. En voici résumées les principales dispositions. L'École normale (*Istituto magistrale*) comprend sept années d'études, les deux premières constituant un premier degré, les cinq autres le second. Les écoles normales actuelles avec école complémentaire sont transformées en instituts pour filles; les écoles normales sans cours complémentaires sont transformées en instituts pour garçons d'une durée de quatre ans correspondant aux dernières années de l'institut septennal. Dans les 6 premières années des instituts septennaux on donne les enseignements suivants : langue et littérature italiennes, histoire et géographie, pédagogie générale et morale, langue française, mathématiques, sciences physiques et naturelles, travail, dessin et écriture, chant, éducation physique. Dans les 3 premières classes des instituts de 4 années, même enseignement que dans la 4e, 5e et 6e classes des instituts à 7 années, excepté le français. Dans la dernière année de tous les établissements : pédagogie (méthodologie et histoire), hygiène, agriculture, chant, éducation physique, exercices à l'école élémentaire et populaire et au jardin d'enfants. L'enseignement agricole est donné à l'école ambulante ou une école pratique d'agriculture. Dans les régions d'émigration, dix conférences

sur ce sujet dans la dernière année. A tout institut est annexée une école élémentaire et populaire, à tout institut de filles un jardin d'enfants. Un système d'examens est prévu pour l'accession d'une classe à l'autre, d'un autre établissement à l'institut, pour l'obtention du diplôme final. Les professeurs de travail manuel sont préparés dans une école spéciale dont le projet prévoit la création. L'exposé des motifs souligne que la réforme comporte l'allégement des horaires, le regroupement des matières actuellement réparties entre un trop grand nombre de professeurs, la simplification des examens, la transformation des méthodes. M. Annibale Tona reconnaît le grand progrès qui résulterait de la loi proposée. Il souhaiterait plus de temps consacré à l'étude d'une langue étrangère, en l'espèce, le français, l'introduction sur le programme de la législation scolaire, une étude réelle des institutions modernes. Il voudrait aussi, à l'École normale, des professeurs qui connaissent l'école primaire. Enfin, et surtout, il regrette que l'unité de préparation réalisée pour les futures institutrices ne le soit pas pour les instituteurs. Il se réserve sur l'institution de l'école normale de travail manuel. Il ne voit pas bien ce qu'on y enseigne, puisqu'elle doit préparer l'instituteur à enseigner au cours populaire dont le programme n'est pas encore nettement déterminé.

Il Corriere delle Maestre, 10 mars 1918. — *Le programme scolaire pour l'après-guerre.* — M. G. Fabiani examine les projets résumés plus haut; il montre quel sera le rôle de l'instituteur après la guerre, quelle culture et quel dévouement lui seront indispensables pour le remplir. Il ajoute judicieusement que ces maîtres on ne les trouvera que si on leur assure une existence honorable à tous les points de vue. M. G. Calo (20 mars) déclare, lui aussi, que l'avenir de l'Italie est étroitement lié à une réforme intense de l'organisation scolaire. Un des traits essentiels de cette réforme reste la collaboration de l'université et de l'industrie.

Maurice Roger.

Pays scandinaves.

Vor Ungdom (Copenhague, Gyldendal), juin 1917. — M. Galster a extrait des mémoires de Madvig, H. C. Andersen, Vilh. Bergsœe, Schendorph, A. D. Jœrgensen et George Brandès une série de souvenirs tendant à prouver que l'*école secondaire en Danemark dans la première moitié du XIXe siècle* était, tant au point de vue de la culture de l'esprit que de l'éducation, à un niveau particulièrement peu

élevé. A cela, M. A. K. Hasselager a répondu par d'autres extraits qui témoignent, au contraire, chez beaucoup de maîtres, d'un vif intérêt pour les enfants dont ils avaient la direction et d'une haute idée de leur devoir d'éducateur. — Il est évident qu'il devait y avoir de ceux-ci. Mais dans quelle proportion? les exemples cités par M. Hasselager peuvent ne rien changer à la thèse générale de M. Galster; ils n'en sont pas moins intéressants. Ce qui est grave, c'est quand il accuse celui-ci de n'avoir fait connaître que les témoignages favorables à sa thèse, fussent-ils moins nombreux que les témoignages contraires. Nous n'avons pas à examiner qui a tort ou raison. M. Galster ne s'est pas contenté de consulter les mémoires, il a été chercher aussi dans les romans des dernières années du siècle : *Un an en place*, de Schendorph (1883); *Une journée délicieuse*, de Herman Banz (1890); *Souvenirs*, de Pontoppidaw (1893) et enfin *Morten Jacques*, de Viggo V. Holm (1900). Soit. Mais cela, c'est de la littérature et chacun sait qu'un auteur peut peindre ses personnages à sa libre façon. Où est la fiction? Où est la vérité? Et puis, dit un vieux proverbe, « ce que l'on voit dépend des yeux qui voient ». Par exemple, F. Bauditz, dans *Le Temps passé* (1911), ne voit point les mêmes événements, ni les mêmes personnages, du tout sous le même jour que Viggo V. Holm, dans son *Morten Jacques*. D'ailleurs, aux professeurs antipathiques que Galster a trouvés dans la littérature, portraits véridiques ou caricatures, M. Hasselager oppose aussi des maîtres qui méritent au plus haut point la sympathie. Qui ne se souvient, entre autres, du professeur Jochumsen, dans les *Chroniques d'une ville de garnison* de Sophus Bauditz (1892)? M. Galster a décidément voulu voir le monde enseignant, tel que l'a représenté la littérature danoise, trop en noir. Néanmoins la revue qu'il en a faite, comme celle que son contradicteur a entreprise après lui, était curieuse.

M. Chr. Fredriksen donne sur l'*enseignement de la lecture* quelques excellents conseils. Lorsque les enfants commencent à lire convenablement, dit-il notamment, et cela n'a guère lieu avant la fin de la troisième année d'école, il devient aussi important de leur enseigner à lire des yeux. Pour cela, on leur donne un morceau de deux ou trois pages au plus qu'ils doivent lire, chacun à part soi, paragraphe par paragraphe, lentement, en réfléchissant, en s'arrêtant pour demander une explication chaque fois qu'ils ne comprennent pas un mot ou que la construction d'une phrase leur échappe. Il est bon que le maître s'assure par des questions que tel ou tel ne passe pas sur certaines difficultés qu'il ne soupçonne même pas. Puis on procède à la lecture à haute voix, qui, par la façon même dont elle est faite, doit prouver si l'enfant a compris ou non.

Et M. Chr. Fredriksen insiste sur cette lecture à haute voix. Nous

ne saurions trop insister avec lui. La majorité de nos enfants ne savent pas lire. Ils articulent mal; ils crient trop fort, ou parlent bas; ils vont trop vite, ne tiennent aucun compte de la ponctuation. Ils ignorent l'art des nuances. Bref, leur lecture n'est pas naturelle. Or il faut que la lecture soit naturelle. Évidemment, elle ne peut pas l'être quand l'enfant ne comprend pas ce qu'il lit. D'où la nécessité de ne lui donner que les lectures à sa portée. Tant de livres ne le sont pas! Même de morceaux soi-disant choisis. Le professeur a un autre moyen de se rendre compte, et qu'il ne doit pas négliger : c'est de faire répéter de mémoire ce qui a été lu ; si c'est un récit, de le faire raconter. Sans doute faudra-t-il qu'il intervienne plus d'une fois, qu'il interroge, qu'il remette sur la voie. Ce n'est qu'au prix de fréquents exercices de ce genre que l'enfant arrive à retenir, à s'assimiler ce qu'il a lu : ce qui est bien le but de la lecture, après tout. Un autre but, aussi, et M. Chr. Fredriksen a raison d'y attirer l'attention, c'est de faire valoir la beauté de la langue maternelle et de la faire aimer : j'avoue, à mon très grand regret, que je ne me souviens pas d'avoir rencontré dans nos classes un maître qui eût véritablement ce souci.

Septembre 1917. — Hans Obrik nous signale en ce que j'appellerais volontiers *L'Université volante* une des plus intéressantes manifestations de la Suède scolaire depuis 1905 : ces séries de cours, de conférences, que les différentes associations d'étudiants vont donner, à droite, à gauche, par tout le pays, et qui durent quatre, cinq, huit jours ou plus; les auditeurs y viennent par centaines. C'est à la belle saison. On y enseigne un peu de tout, surtout les règles de l'hygiène. On y fait de l'histoire, de la sociologie, de l'histoire locale beaucoup. En 1909, par exemple, plus de mille personnes se trouvèrent réunies le 17 juin, dans le parc, orné de drapeaux, de Simrishamn, parmi lesquelles trois cents versèrent chacune 5 cour. pour assister aux conférences qui se prolongèrent toute la semaine. Conférences le matin, excursions l'après-midi. Le préfet avait, en présidant la première réunion, exposé l'importance nationale de ce mouvement d'extension universitaire. Puis ce furent de véritables savants, des spécialistes de renom, qui racontèrent l'histoire de la région, qui expliquèrent les traces laissées dans le pays par les générations anciennes, qui, au cours des excursions, révélèrent les richesses de la flore locale, sans compter celui-ci qui leur conta ce qu'il avait vu chez les Esquimaux. Ajoutez à cela une exposition d'anciens costumes, un concours de ménétriers avec fête champêtre, une bibliothèque circulante d'une centaine de volumes. A la réunion d'Engelholm, 17-23 juin 1912, il n'y avait pas moins de trois expositions : de peinture, d'histoire de la civilisation — l'embryon d'un véritable musée — et d'industrie familiale, cette dernière avec

distribution de récompenses. On y donna des concerts ; on y joua des pièces en plein air... De telles fêtes de l'esprit, notre peuple, hélas! n'a même pas idée! Et pourtant!... Les instituteurs, de leur côté, tous les ans, aux grandes vacances, tantôt ici, tantôt là, se réunissent en un congrès d'un mois, aux frais, partie de leurs associations, partie de l'État, non pour y discuter des questions plus ou moins désintéressées, mais pour y parfaire leur instruction professionnelle, y développer la culture générale de leur propre esprit. Le programme que j'ai là sous les yeux de l'un de ces congrès de vacances me prouve que le travail que l'on y fait est des plus sérieux et des plus méthodiquement pratiques. Je cherche en vain chez nous des initiatives du même genre....

Octobre 1917. — Quelle devra être *l'école élémentaire de l'avenir*? Question importante que pose Ejnar Asmussen. Certes, dit-il, l'école a fait beaucoup de progrès. Elle en fait tous les jours. Tous les jours on ajoute une nouvelle matière au programme. Tant et si bien que voilà les enfants de l'école communale qui ont de trente à quarante heures de classes par semaine. En vérité, c'est excessif; et il est temps de mettre un peu d'ordre dans tout cela : de voir ce que l'on peut éliminer, ce qu'il faut conserver. Que fait l'agriculteur avant de semer? Il prépare son terrain. De quoi devons-nous nous préoccuper avant d'entreprendre d'instruire les enfants? De leur santé physique. Le vieil adage n'a rien perdu de sa vérité : « Mens sana in corpore sano ». Il y a là trois choses à surveiller : la propreté corporelle, la nourriture, les maladies et les affections organiques. C'est l'affaire des familles, dira-t-on. Sans doute, pour les trois quarts des cas. Mais chez un quart au moins il faut que l'école, représentant la société, intervienne et supplée la famille, soit parce que celle-ci est trop misérable, soit pour tout autre motif. Et c'est au maître, alors, de veiller à ce que l'enfant soit, au moins une fois par semaine, baigné à fond, à ce qu'il reçoive quotidiennement une nourriture suffisante et saine, à ce qu'il soit convenablement vêtu. A la commune d'assurer à l'école les moyens de remplir cette triple obligation sociale; de même qu'il appartient à la commune d'attacher à chaque école un médecin qui doit visiter régulièrement et attentivement tous les enfants. Cela fait, la santé physique assurée, on peut songer à l'instruction. Au degré de civilisation où nous sommes arrivés, tout le monde doit savoir lire, écrire, compter. Voilà l'enseignement que l'école doit obligatoirement donner à tous et d'une façon aussi parfaite que possible. Mais rien de plus, ou, seulement à titre facultatif, un peu d'histoire, de géographie, d'histoire naturelle. Si ces matières ne sont que facultatives, vous craignez que personne ne les suive? Erreur, tous les enfants, non maladifs et normalement doués, ont trop le désir d'apprendre. Il serait plutôt nécessaire de limiter leur effort.... Je n'irais point aussi loin que M. Ejnar Asmussen : mais je pense, comme

lui, que l'école devrait surveiller davantage la santé des enfants; et si, après cela, elle les renvoyait sachant, tous, bien lire, bien écrire, bien compter, elle aurait, certes, accompli une bonne partie de la tâche qui lui incombe.

Novembre 1917. — Quel est *le but de l'enseignement de l'histoire au lycée*? demande C. J. Lund. La simple connaissance des faits du passé? En quoi cette connaissance, si intéressants que les faits puissent être, contribuerait-elle à la formation générale du caractère, qui est le terme auquel doit tendre tout enseignement? Tout de même, si l'on ne se contente pas d'une simple énumération, si l'on cherche à en faire comprendre les tenants et les aboutissants, les effets et les causes. D'aucuns prétendent, en outre, que l'on acquiert, à ce faire, les moyens de prévoir l'avenir et par conséquent d'y parer, au moins dans une certaine mesure. Je crois que, sous ce rapport, la plus grande prudence s'impose. Et si cette prévoyance de l'avenir devait être le seul bénéfice à tirer de l'enseignement de l'histoire, sans doute celui-ci ne mériterait-il qu'une considération très relative. Mais l'on veut, en outre, que l'histoire développe en l'enfant et le sentiment de la justice, et l'amour de la vérité, de la loyauté, et l'esprit chevaleresque, la magnanimité, etc., etc. Certes, tout est dans tout. Il ne s'agit que de savoir l'y trouver et de l'en faire sortir. C'est donc affaire de professeur de faire servir l'histoire à la formation morale de l'individu. N'empêche que cette même histoire, enseignée de ce côté-ci ou de l'autre du Rhin produira, à ce point de vue, deux mentalités non seulement différentes, mais nettement opposées. M. Lund ne me paraît pas l'avoir reconnu.

L. P.

Bibliographie.

(Comptes rendus présentés à la Commission des Bibliothèques de l'enseignement primaire.)

Ouvrages relatifs à la Guerre.

LES PEUPLES BELLIGÉRANTS.

L'Alsace-Lorraine doit rester française, par l'abbé Wetterlé. 1 vol. 3 fr. 50. Paris, Delagrave, éditeur.

C'est un recueil de six conférences données à Paris, Nice et Pontarlier, précédées d'un article qui a pour titre : « L'Alsace-Lorraine à la veille de la délivrance ».

Le sujet des divers éléments de ce recueil est au fond le même. On trouve dans chacun d'eux, mais avec des développements et sous des aspects différents, des considérations historiques sur l'Alsace-Lorraine terre française, sur la violation de ses droits en 1871, sur les dures épreuves qu'elle a subies depuis près d'un demi-siècle, sur l'indéfectible fidélité de ses habitants à la patrie perdue, et sur tous les problèmes que posera leur réintégration dans la grande famille française. Quelques répétitions étaient inévitables, mais chacune des conférences n'en a pas moins son caractère propre, et, dans une certaine mesure, son objet particulier.

Recueil extrêmement intéressant, dont le mérite dominant est d'être l'œuvre d'un témoin, et d'un témoin de valeur. Pendant plus de vingt ans, comme journaliste, comme conférencier, comme député au Reichstag et à la Chambre d'Alsace-Lorraine, l'abbé Wetterlé a soutenu courageusement la lutte pour la pensée et les traditions françaises contre l'emprise germanique en Alsace-Lorraine. Il ne connaît pas seulement à fond ses compatriotes, l'organisation administrative et politique qui leur a été imposée, les remarquables ressources matérielles de sa petite patrie. La mentalité et la brutalité germaniques, les institutions si complexes de l'empire d'Allemagne et ses ressources budgétaires n'ont pas non plus de secrets pour lui. Il est de ceux qui pensent que l'Allemagne vaincue serait capable de nous indemniser, au moins dans une certaine mesure, de nos dépenses de guerre, et de réparer les ruines qu'elle a accumulées sur notre sol.

⚜

La Russie et l'Europe, par Grégoire Alexinsky. 1 vol. 3 fr. 50. Paris, Ernest Flammarion, éditeur.

Cet ouvrage a été publié au moment où allait éclater la Révolution russe.

L'auteur s'y propose de « résumer l'œuvre des influences européennes dans le passé et le présent » du peuple slave, et d'aider le public français à étudier les rapports de son pays avec l'Occident. Il examine d'abord « les liens matériels entre la Russie et l'Europe », et signale à ce propos la tendance évidente de l'Allemagne à faire de la Russie sa colonie ; — puis, après avoir montré que les masses populaires russes sont foncièrement pacifiques et tout à fait dénuées d'aspirations guerrières, il fait l'histoire et analyse les conséquences du « contact armé » entre la Russie et l'Europe. Dans une troisième partie, il traite de « l'européanisation de l'Etat russe, » et s'appuyant sur le texte des directions imposées à leurs députés par les électeurs démocrates, il prouve que « la conscience politique des masses s'étend au delà des limites dans lesquelles l'ancien régime s'efforçait de la renfermer ». Enfin, après une étude des « tendances européennes dans la littérature russe, l'auteur montre très abondamment l'influence de l'Europe sur la formation des idées et la mentalité russes. C'est la partie la plus importante et la plus intéressante de tout le livre. Après l'avoir lu, on regrette qu'elle nous arrive trop tard : avant la guerre, elle nous eût permis de mieux connaître la mentalité de nos alliés, et nous eût évité certaines déceptions.

Les nombreux lecteurs français qui ne sont pas familiers avec les ouvrages des écrivains russes apprécieront la méthode suivie par l'auteur : il procède par larges emprunts aux textes des historiens, moralistes, économistes, socialistes de toutes les écoles; il les apprécie, et donne ses conclusions; les longues citations nous mettent en contact plus immédiat avec la personnalité des écrivains russes et nous renseignent mieux sur leur véritable pensée que ne pourrait le faire la plus exacte interprétation de l'auteur.

Il convient de noter que les conclusions et les prévisions de M. Alexinsky ne se trouvent pas toujours d'accord avec les réalités magiques de la Révolution russe. Consacrer, par exemple, un court paragraphe à la doctrine maximaliste, et déclarer que dans l'application elle n'est autre chose qu'un simple brigandage auquel on ne paraît pas attacher d'importance, nous semble aujourd'hui un peu trop expéditif. C'est la preuve que l'année qui vient de s'écouler réservait une sérieuse part d'imprévu, même aux écrivains russes les mieux informés de la situation de leur pays.

⚜

Le Panslavisme et l'Intérêt français, par Louis Leger. 1 vol. in-12, 3 fr. 50. Paris, Ernest Flammarion, éditeur.

De Bohême et de l'Adriatique à l'Océan Pacifique, la race slave compte 160 millions d'âmes, et si les nombreuses branches de cette famille ethnique avaient jamais été capables de s'unir, il est hors de doute qu'elles eussent constitué en Europe orientale une puissance formidable qui eût été capable, au moins, de contenir et peut-être de réduire à jamais les ambitions germaniques.

Cette union, c'est tout le rêve panslaviste, dont M. Louis Leger a essayé de nous marquer les différentes phases à travers l'histoire si mouvementée des membres épars de la race slave.

La réalisation de ce rêve eût sans doute été pour l'Europe latine la meilleure sauvegarde contre le germanisme, dont la menace s'est une fois de plus si terriblement manifestée au cours de ces dernières années. Mais l'histoire que nous trace M. L. Leger des péripéties du drame qui fut à travers les siècles l'histoire des Slaves de Bohême, de ceux de Pologne, des Slovènes et Slovaques, des Serbo-croates, des Bulgares, comme des 110 millions d'habitants de toutes les Russies, cette histoire nous prouve qu'il n'y avait dans le panslavisme qu'un rêve dont la réalisation fut sans cesse rendue impossible par l'esprit d'anarchie qui semble bien avoir toujours été, et être encore, la caractéristique de la mentalité de cette malheureuse race. Les événements actuels, que ne connaissait pas le livre de M. L. Leger en sont une nouvelle preuve, et semblent bien qu'on doive à jamais laisser tout espoir de voir cette mentalité se modifier.

Incapables de s'unir contre l'ennemi commun, qu'il fût Turc, Magyar ou Germain, les peuples slaves devaient fatalement devenir une proie facile pour leurs ennemis — ou, si par suite de circonstances fortuites, ils venaient à être ici ou là, libérés de l'Allemand ou de l'Ottoman, des luttes fratricides les ramenaient bientôt sous le joug de leurs anciens maîtres, à moins qu'elles ne les fissent tomber sous la domination les uns des autres.

C'est ce qui fit la destinée lamentable de la Pologne; ce qui mit les Tchèques sous la domination allemande; ce qui asservit Slovaques et Bosniaques au Magyar et à l'Autrichien; ce qui, après avoir fait des Serbes et des Bulgares les sujets de la Turquie, les précipitait les uns contre les autres en Macédoine. C'est ce qui, aujourd'hui, nous fait assister à la désagrégation de cet empire des tsars qu'un despotisme aveugle avait seul pu tenir quelque temps en un faisceau d'une puissance plus apparente que réelle.

L'ouvrage de M. L. Leger n'est pas une œuvre de vulgarisation ni une œuvre de polémique. C'est une œuvre de science historique, fortement documentée, dont la valeur est due à la connaissance que l'auteur avait acquise des mœurs et de la langue de ces peuples, au milieu desquels il avait fait de longs et fréquents séjours, ce qui lui avait permis d'en pénétrer la véritable mentalité à travers les qualités et surtout les défauts inhérents à la race elle-même.

Ce caractère scientifique de son livre en rend la lecture souvent

assez difficile, mais cette difficulté n'en diminue en rien le puissant intérêt.

La France et le Monde. I : Angleterre, Etats-Unis, par Hugues Le Roux. 1 vol. in-16, 3 fr. 50. Paris, Plon-Nourrit, éditeurs.

M. Hugues Le Roux a, en 1915, fait le tour du monde. Il avait reçu du journal *Le Matin* cette double mission : « résumer ses impressions, dans des correspondances ou des dépêches, et, d'autre part, saisir toute occasion pour combattre, sur place, par la plume et par la parole, les excès de la propagande allemande ».

Ce volume contient la première partie de son information, son voyage en Angleterre et aux Etats-Unis. 1915, c'est le passé ; c'est l'Angleterre non encore acquise entièrement à la cause de l'Entente, hésitant devant la conscription, mais fournissant à Kitchener ses premières armées, c'est l'Amérique n'hésitant pas dans ses sympathies et les traduisant par un élan de charité et le concours de son industrie, mais si éloignée d'une participation militaire! L'enquête de M. Le Roux est si bien menée, les points d'information si heureusement choisis, le récit si alerte, que ces articles de journal conservent tout leur intérêt. Peut-être aussi a-t-on plaisir à confronter la réalité d'aujourd'hui, avec les espoirs de 1915.

TABLE DES MATIÈRES

DU TOME LXXII

Pédagogie.

Emile Durkheim, *Félix Pécaut* 1
L'éducation professionnelle agricole et ménagère, *E. Bouchendhomme.* 21
L'examen du certificat d'aptitude à l'inspection primaire (Rapport de M. *A. Darlu* et copie de pédagogie d'une aspirante) 51
Rousseau et Malebranche, *L. Dugas* 79
Savoir positif et procédés mécaniques d'enseignement (2e article), *A. Aubin* 100
Apprendre ou comprendre? *André Fontaine* 130
L'œuvre de Liard, *Antoine Benoist* 157
L'enfant français dans la famille et à l'école, *Cloudesley Brereton* ... 237
René Leblanc et l'enseignement expérimental, manuel, agricole et ménager, *F. Jardry* 250
La guerre et les pédagogues, *Félix Pécaut* 315
M. Pierre, ancien directeur de l'École de Saint-Cloud, *V. Bonnarie* ... 323
Enseignement grammatical et enseignement empirique de la langue, *P.-H. Gay* 393
La guerre et l'enseignement des langues vivantes en Allemagne, *Germaine Goblot* 411
Classes spéciales pour les enfants en retard, *Poitrinal* 432
Note sur le calcul rapide des carrés, *Félix Martel* 437

Actualités.

Choses de guerre :

Lettres du front 70
Nos Pèlerinages, *André Fontaine :*
La voix des ruines 195
L'Alsace renaissante 202
Verdun invincible 356
Aux premières lignes d'Argonne 361
Récits de guerre : un torpillage 282

Enseignement :

Les écoliers et la production agricole, *Maurice Roger* 208
Documents relatifs à la réforme du Certificat d'études primaires élémentaires 263

Une section agricole d'école primaire supérieure, *Léon Gauthier*..... 339
Le jardin de l'école, *Gaston Sévrette*..... 347

Linguistique :

Le français langue diplomatique de l'Europe, *Albert Dauzat*..... 329

Hygiène :

Fièvres typhoïdes et vaccination antityphique, à l'âge scolaire, Dr *Galtier Boissière*..... 440

Questions et discussions.

Questions :

L'enseignement des langues vivantes doit-il devenir facultatif dans les Écoles normales?..... 351

Réponses :

Les Inspecteurs primaires dans les Écoles normales..... 62 et 67

Notes d'inspection.

Méthode générale :

Leçon d'application. Comment une erreur pédagogique peut devenir une leçon de pédagogie..... 137
Reviser n'est pas répéter..... 138
Le cahier de préparation..... 353

Enseignement de la morale :

Il doit être concret et pratique..... 138
Il doit subordonner l'intérêt privé à l'intérêt collectif..... 139

Enseignement du français :

La lecture. Lire souvent, pour lire aisément..... 229
Faire apprendre des textes pendant les vacances..... 230

Enseignement de la géographie :

Une bonne leçon..... 353

Enseignement des mathématiques :

Il ne suffit pas de donner l'habitude mécanique du calcul, il faut en faire sentir l'intérêt pratique..... 355

Enseignement des langues vivantes :

Méthode vivante, résultats rapides..... 354
Le jeu dans l'enseignement..... 354

Enseignement ménager et Économie domestique :

Faites plus de couture et moins de dentelle..... 230
Enseignement pratique de la puériculture..... 231

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Quelques programmes de lectures populaires..... 72
Importance comparée de l'écrit et de l'oral..... 73
L'enseignement primaire supérieur et l'industrie nationale..... 74
Enseignement pratique de l'hygiène et de l'économie; une expérience à tenter..... 76

Une visite à l'École franco-serbe de Bourges..... 76
La fréquentation scolaire..... 141, 294
L'école et la guerre..... 143
Une école primaire supérieure en plein air..... 144
Le cinéma scolaire..... 144
Réunion des Recteurs et Inspecteurs d'Académie au Ministère de l'Instruction publique..... 232
Préparation professionnelle et éducation générale des intérimaires. Une « quinzaine pédagogique »..... 233
Le déchet dans le rendement de l'école..... 234
Pour la dictée bienfaisante..... 235
Extrait du discours prononcé aux obsèques de M. Maurice Bernard, inspecteur d'Académie des Côtes-du-Nord, par M. le Recteur de l'Académie de Rennes..... 292
Les cours complémentaires de préapprentissage de Marseille..... 295
Les cultures scolaires..... 296
L'enseignement ménager doit être pratique..... 297
Une retraite pédagogique à Joinville-le-Pont..... 368
Coéducation. Dans les petites communes, deux écoles mixtes superposées valent mieux que deux écoles spéciales..... 372
Des « humanités rurales » à l'École normale..... 447
Orientation technique des écoles primaires supérieures..... 448
Amis de l'École, enrichissez-la..... 449

A travers les périodiques étrangers.

Iles britanniques..... 373, 451
États-Unis d'Amérique..... 145, 375, 453
Italie..... 455
Espagne et Amérique latine..... 298
Pays scandinaves..... 458

Bibliographie.

Jean Breton : Noël de soldats. La fraternité du front..... 380
Maurice Caullery : Les universités et la vie scientifique aux États-Unis 154
P. Chalmers Mitchell : Le darwinisme et la guerre..... 151
Mme Louise Compain : La grande pitié des campagnes de France..... 381
André Dreux : La bibliothèque des aveugles..... 381
Madeleine Favergeat : Par le soc..... 380
Ed. Herriot : Agir..... 152
Drs J. Leclercq et P. Mazel : La main-d'œuvre nationale après la guerre. 153
G. Pérouge : Le livre de l'aveugle..... 382
Victor Piquet : Le Maroc..... 154
Louis Rouquette : L'organisation de notre marine marchande..... 153
Pr Turpain : L'autre ennemi..... 302

Publications relatives à la guerre :

I. — Les responsabilités.

Goblet d'Alviella : Le vrai et le faux pacifisme..... 303

II. — Épisodes et souvenirs.

C. Bouglé : Les sources de la guerre..... 382
Cᵗ Bréand : De l'Alsace à la Somme (4 août 1914-janvier 1917)..... 305
Jacques Diéterlen : Le bois Le Prêtre (octobre 1914-avril 1915)..... 305
Marcel Etévé : Lettres d'un combattant [août 1914-juillet 1916)..... 384
Maurice Genevois : Nuits de guerre (Hauts-de-Meuse)..... 306
Van Langehane : Le dossier diplomatique de la question belge..... 383
Arthur Lévy : 1914, août-septembre-octobre à Paris..... 304
Paul Lintier : Avec une batterie de 75. Le tube 1233..... 385
Pierre-Maurice Masson : Lettres de guerre (août 1914-avril 1916)..... 383
Henri René : Jours de gloire, jours de misère..... 305
Charles Tardieu : Sous la pluie de fer et de feu; impression d'un marsouin..... 385
Jean des Vignes-Rouges : Bourru, soldat de Vauquois..... 307

III. — Les faits. Recueils de documents.

Gabriel Hanotaux : Pendant la grande guerre (août-décembre 1914)... 386
H. Kervyn de Lettenhove : La guerre et les ruines d'art en Belgique.. 308
Raoul Mortier : Au tribunal des neutres..... 309
Joseph Reinach : Histoire des douze jours..... 385
Un officier d'état-major allemand : Les batailles de la Marne..... 308

IV. — Les peuples belligérants.

Alexinsky : La Russie et l'Europe..... 464
Boutroux, Bénédito, d'Estournelles de Constant, etc. : Les États-Unis et la France..... 387
Jean Duheim : La question d'Alsace-Lorraine..... 310
W. Morton Fullerton : Les États-Unis et la guerre..... 388
Victor Giraud : La civilisation française..... 312
Leger : Le Panslavisme et l'Intérêt français..... 464
Hugues Le Roux : La France et le Monde. I. Angleterre, États-Unis.. 466
H. Albert Petit : Comment l'Alsace est devenue française..... 312
Gaston Riou : La Fayette, nous voilà!..... 387
Henri Stein : Notre frontière de l'Est. La France et l'Empire à travers l'histoire..... 310
Abbé Wetterlé : L'Alsace-Lorraine doit rester française..... 463
Anonyme : Lettres d'un vieil Américain à un Français..... 384
— : Petite histoire de la Belgique..... 390

Nécrologie.

M. Jeannot, *R. S.*..... 78

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
Fontaine.

Coulommiers. — Imp. Paul BRODARD.